



UNIVERSIDADE FEDERAL BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Salvador

2004

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de Concentração Linguagem.

Orientador: Professora Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Salvador

2004

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

G182 Galvão, Nelma de Cássia Silva Sandes.
Inclusão de crianças com deficiência visual na educação
Infantil / Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão. – 2005.
178 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação, 2005.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Deficientes
Visuais. 4. Inclusão escolar. I. Miranda, Theresinha
Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDD 371.911

TERMO DE APROVAÇÃO

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Theresinha Guimarães Miranda- Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia- UFBA

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes _____
Ph.D. em Educação Especial, Vanderbilt University
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ

Roberto Sanches Rabello _____
Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia- UFBA

Salvador, 21 de dezembro de 2004

Teo, Paulinha e Tiago, parceiros de um caminho
construído na partilha cotidiana em família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que na sua generosidade infinita me concedeu a graça de alcançar mais uma vitória.

À Theresinha Guimarães Miranda que acolheu as minhas inquietações, orientando-me com competência e disponibilidade durante este percurso acadêmico.

A Rita e Nelson, pais amados, que me ensinaram a transformar em realidade a convivência na diferença.

A João Galba, *in memoria*, que no seu silêncio e com o seu olhar, me motivou a procurar o oculto das relações humanas.

Aos colegas de trabalho, tantos e tão queridos, aqui nesse espaço representados por Elvira Costa Pires, que suavizam a nossa luta cotidiana com responsabilidade, amorosidade e companheirismo.

Às crianças do CIP, suas famílias e seus professores, por me permitirem partilhar das suas vidas.

"Acho que o que sou é tão igual às outras vidas, às experiências vividas pelos outros, nas mesmas fases e em circunstâncias muito semelhantes. Onde está a variação?, eu me pergunto. Certamente está nas diferenças individuais, nessa maravilha que Deus criou na natureza humana, absoluta diversificação que ninguém conseguiu ou consegue igualar. Nós, seres humanos, só somos iguais na imensa diversificação que representamos. Nossas vidas, também são muitas e por isso mesmo valiosas. [...]. Realmente aprendi muito cedo que a aceitação e a resignação diante do imutável não significa capitulação dos nossos sonhos e ideais. Há, dentro de nós, uma força estranha nesses momentos que nos conduz para a fonte inesgotável da criatividade, para resolver os problemas que a vida nos apresenta. O importante é não desistir. A fé e a esperança nunca me deixaram, nunca me abandonaram. Existem muitas soluções na vida para além dos obstáculos, é preciso ter força para enfrentar."

Dorina Nowill

RESUMO

A escolarização da pessoa com deficiência vem passando por importantes mudanças conceituais, preconizando a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. A inclusão escolar vem ocorrendo de forma indiscriminada e maciçamente, numa velocidade que não está sendo acompanhada pela produção científica. Visando atuar nessa lacuna, esta pesquisa propõe estudar a realidade de duas crianças cegas, de 5 e 6 anos de idade, inseridas em classes regulares de escolas da cidade de Salvador e acompanhadas, nesse processo, pelo Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia. O estudo ocorreu durante o ano letivo de 2003 nas salas de aulas inclusivas, tendo como aporte teórico as concepções de Vigotsky (1984, 1989, 1997) e Bronfenbrenner (1996), sobre a importância da interação social para o desenvolvimento da pessoa humana. Configurou-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem do tipo estudo de caso, utilizando-se da entrevista com os professores da classe comum e de apoio, e da observação e filmagem da interação dos alunos na sala de aula, com o objetivo de conhecer a realidade da inclusão escolar da criança cega. Os resultados revelaram que ocorreu efetivamente a interação social entre as crianças cegas e as crianças videntes, e que a mesma se deu em meio à superação de obstáculos diversos, os quais compreenderam a formação insuficiente do professor da sala regular, as condições físicas precárias das escolas, a inadequação do material didático e pedagógico, e questões afetivas como a rejeição, a indiferença, o rechaço do professor e dos colegas videntes, relacionadas à condição perceptiva da criança cega. A partir dos entraves identificados nesta pesquisa durante o processo de inclusão da criança cega, foi possível apresentar sugestões para a prática pedagógica inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Educação infantil. Deficiência visual; Inclusão escolar.

ABSTRACT

The education of a deficient person has undergone important concept changes, making the entrance of a student with special educational necessity at regular schools earlier and earlier. The inclusion has been done at fast pace and without criteria, thus not followed by scientific production. Aiming to act in this gap, this work has the proposal of studying the reality of two blind children, aged 5 and 6, who attend regular classes at schools of Salvador and accompanied, in this process, by Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia. This work occurred during the year of 2003 at inclusive classrooms, based on theoretical concepts of Vigotsky (1984, 1989, 1997) and Bronfenbrenner (1996), concerning the importance of social interaction to the human development. Set as a qualitative research, case study approach type, using interviews of teachers and assistants of regular classes and the observation and recording of the students interaction in the classroom, with the aim of knowing the reality of school inclusion of blind children. The results showed that the social interaction of blind children among non blind ones was effective, and it happened in spite of various obstacles, among them the lack of information of the regular teacher, precarious maintenance of the school premise, the inadequate supporting material, and emotional questions such as rejection, indifference, opposition of teacher and non blind classmates, related to the perceptive condition of a blind child. Based on the impediments identified in this work, during the process of a blind child inclusion, it was possible to present suggestions to the inclusive pedagogical performance.

Key words: special education; infantile education; visual deficiency; school inclusion

LISTA DE ABREVIATURAS

AVD - Atividade de vida diária

BM - Banco Mundial

CAP - Centro de Apoio Pedagógico

CIP - Centro de Intervenção Precoce

EI - Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ICB - Instituto de Cegos da Bahia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
A DEFICIÊNCIA VISUAL	20
1.1 A CEGUEIRA EM UMA SOCIEDADE DE VIDENTES	25
1.2 AS PECULIARIDADES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CEGA, DE 0 A 6 ANOS	28
1.2.1 Desenvolvimento psicomotor	31
1.2.2 Desenvolvimento perceptivo-cognitivo	33
1.2.3 Desenvolvimento da afetividade	35
1.2.4 Comunicação e linguagem	39
1.2.5 Hábitos de vida diária	41
CAPÍTULO 2	
INCLUSÃO ESCOLAR: ACOLHENDO A DIVERSIDADE	44
2.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PERCORRENDO CAMINHOS ENTRE O DIREITO À VIDA E O DIREITO À ESCOLA	52
2.2 DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
CAPÍTULO 3	
DISCUTINDO O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA À LUZ DAS TEORIAS SÓCIO-HISTÓRICA E ECOLÓGICA	76
3.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO "DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA"	77
3.2 VIGOTSKY E O PAPEL DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO	84
3.2.1 A mediação: o uso dos signos e instrumentos	86
3.3 BRONFENBRENNER E A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS SISTEMAS AMBIENTAIS E INTERAÇÕES DA PESSOA EM DESENVOLVIMENTO	93
3.3.1 Relações interpessoais	94
3.3.2 Sistemas ambientais	98

CAPÍTULO 4	
O PERCURSO DA PESQUISA	101
4.1 BASTIDORES DA PESQUISA: ATORES, CENÁRIO, INSTRUMENTOS	104
4.1.1 Atores	104
4.1.2 Instrumentos de pesquisa e o seu uso metodológico	110
4.1.3 Cenário da pesquisa	112
4.2 A ESCOLA INCLUSIVA E O PROCESSO DA INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA CEGA	114
4.2.1 Sistema de comportamento social no processo inclusivo	115
4.2.1.1 Primeiro momento: os contatos sociais iniciais	116
4.2.1.2 Segundo momento: a construção das interações	124
4.2.2 Estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na classe inclusiva ..	130
4.2.3 A interrelação entre a vivência inclusiva em sala de aula e o desenvolvimento da criança cega	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE S	163
ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, cujo tema é a inclusão escolar de crianças com deficiência visual-DV¹, começou a se configurar a partir da experiência da pesquisadora, como psicóloga do Centro de Intervenção Precoce (CIP) do Instituto de Cegos da Bahia (ICB), que presta atendimento especializado a crianças com deficiência visual.

A exclusão social ainda marca a realidade da pessoa com deficiência nos dias atuais. Isto se reflete na ausência de informações e escassez de pesquisas envolvendo o tema. A literatura especializada afirma que essas pessoas representam 10% do total da população geral, como relatam Miranda e Jesus (2001, p.36):

[...] a população das pessoas portadoras de necessidades especiais é muito pouco conhecida. Os dados censitários não são esclarecedores a respeito delas, não se podendo, portanto, traçar um mapa preciso desse universo. Embora não tenham estatística, sobre o universo das pessoas deficientes, os organismos especializados adotam como parâmetro uma participação de 10% desse grupo na população.

Atualmente, as ações especializadas voltadas para essa população estão concentradas nas entidades filantrópicas, confessionais e particulares, começando, cada vez mais precocemente, ainda nos primeiros meses de vida da criança. Apesar desse aprimoramento nas intervenções especializadas, ainda existe uma grande lacuna no que diz respeito à publicação de material científico e ao acesso a essas produções. Por este motivo é necessário o crescimento dos estudos que ampliem a compreensão dessa complexa realidade, além de uma maior divulgação das pesquisas já existentes. É preciso que esforços desnecessários não

¹ São várias as terminologias utilizadas para referir-se a pessoa com deficiência. Serão utilizadas as expressões "crianças com deficiência visual", "crianças com necessidades educacionais especiais" e "criança cega", sendo esta última utilizada por definir com maior clareza a população desta pesquisa.

sejam empregados e que a boa prática possa, cada vez mais, ser sistematizada e difundida.

Quanto a essa discussão, Nunes Sobrinho (2001, p.11) revela:

[...] no Brasil, as pesquisas dirigidas às pessoas com necessidades educativas especiais sugerem a concentração de produção do conhecimento nos programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* sob a forma de dissertações e teses. Essa produção de saber entretanto, deveria estar diluída nos demais segmentos [...] Os resultados dessas mesmas pesquisas talvez pudessem ser adequadamente utilizados para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos com necessidades educativas especiais.

Como membro da equipe técnico-pedagógica do CIP, trabalhando com uma população de crianças com DV, na faixa etária de 0 e 6 anos, tivemos a oportunidade de vivenciar essa realidade discrepante entre as ações ocorridas na operacionalização da prática e as reflexões teóricas produzidas sobre as mesmas, principalmente quando o assunto envolvia o atendimento educacional especializado.

A escolarização da pessoa com deficiência vem passando por importantes mudanças conceituais fundamentadas em novos paradigmas educacionais que sustentam uma escola de qualidade para todas as pessoas, aberta ao convívio com a pluralidade cultural, étnica, sócio-econômica e individual, tendo como responsabilidade a missão de conhecer, respeitar e acolher a necessidades educacionais de cada aluno. Essa nova forma de conceber a educação preconiza a inserção do aluno com deficiência nas escolas regulares, podendo compartilhar do ensino comum como qualquer criança da sua idade. A inclusão escolar é uma prática relativamente nova. Configura uma atuação diferenciada dos profissionais especializados no trabalho com a pessoa com deficiência e gera uma atitude pedagógica que pressupõe um novo diálogo entre as Instituições Educacionais voltadas para o atendimento à pessoa com deficiência e as Instituições Educacionais do ensino comum (SASSAKI, 2004; MANTOAN, 1997).

Infelizmente, essa prática educacional vem ocorrendo de forma indiscriminada e maciçamente, numa velocidade que não está sendo acompanhada pela produção científica, até porque envolve uma área de conhecimento marcada pela escassez de publicações, como já referimos. Pudemos perceber, na nossa prática no CIP, que a temática da inclusão escolar gera inquietações nos pais, professores da escola regular, professores e técnicos especializados. Esse tema fomenta dúvidas que costumam girar em torno das implicações da vivência escolar inclusiva para o desenvolvimento da criança e de quais seriam as melhores estratégias técnico-pedagógicas para facilitar essa inclusão.

A importância desta pesquisa reside, portanto, na possibilidade de gerar informações atualizadas sobre essa problemática, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre a inclusão escolar. Esperamos ajudar os profissionais envolvidos neste processo a repensar a sua prática, redimensionando, quando necessário, as suas ações, a fim de garantir à criança com DV uma educação de qualidade, que acolha a sua especificidade, assegurando-lhe a oportunidade de demonstrar todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo.

Para isto, propomo-nos a estudar a realidade da criança com DV, inserida em classes regulares de escolas da cidade de Salvador, e que é apoiada, nesse processo, pelo Projeto de Inclusão Escolar realizado pelo CIP². O estudo ocorreu durante o ano letivo de 2003 e teve como ambiente as salas de aula inclusivas das escolas que acolheram as duas crianças acompanhadas pela pesquisa.

Procuramos discutir as implicações da vivência escolar inclusiva para o desenvolvimento das crianças com DV, recorrendo às concepções de Vigotsky (1984, 1989, 1997) sobre o desenvolvimento da pessoa humana. Sob a ótica da teoria vigotskyniana, o desenvolvimento de qualquer criança, em especial a criança cega, se constrói a partir da posição social em que a sociedade a insere. O autor afirma que esse aspecto é fundamental

² Projeto desenvolvido pelo CIP, visando o acompanhamento escolar a crianças com DV de 2 a 6 anos de idade.

para a criança superar o seu *déficit*, e garantir que o seu desenvolvimento psico-sócio-afetivo não seja interrompido. Tal construção se dá em uma relação dialógica que envolve tanto a pessoa em desenvolvimento como o seu contexto. Essas idéias são também sustentadas por Bronfenbrenner (1996), outro estudioso do desenvolvimento que é igualmente referenciado como suporte teórico deste estudo.

As constatações sobre o desenvolvimento da criança, atribuindo uma importância fundamental a sua interação³ com o mundo, contribuíram para delimitar o foco desta pesquisa, que passou a ser o processo de *interação social* entre as crianças com DV e videntes na escola de aula inclusiva. Deste modo, ao analisar a construção desse processo irão surgir indicadores que permitirão estabelecer relações entre a prática inclusiva e o desenvolvimento da criança com DV, o que, por sua vez, poderá ajudar na criação de ações pedagógicas que contribuam para uma prática inclusiva cada vez mais favorável.

A questão principal da pesquisa ficou assim formulada: A partir das perspectivas da criança com DV, da criança vidente e do professor da escola regular, como se dá o processo de interação social durante a vivência escolar inclusiva? Consideramos essa vivência escolar inclusiva no período de um ano letivo.

Essa indagação se desdobra em três importantes questionamentos: Como ocorre a interação da criança com deficiência visual com as crianças videntes na situação de ensino-aprendizagem? Como o professor intervém para favorecer a vivência inclusiva na classe? Como a vivência inclusiva se reflete no desenvolvimento da criança com DV?

Com a finalidade de discutir essas questões foram traçados os seguintes objetivos.

³ O termo “interação” é assim definido em Ferreira (2004, p.779): "Ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca [...]"

Objetivo Geral: conhecer o processo de inclusão escolar a partir do estudo da interação social da criança com DV, da criança vidente e do professor da escola regular durante a vivência escolar inclusiva.

Objetivos específicos:

- Analisar como a criança com DV, seu professor e seus colegas videntes formam o *sistema de comportamento social* da sala de aula inclusiva durante o processo de interação social.
- Identificar as *estratégias* utilizadas pelo professor na prática pedagógica da sala de aula inclusiva.
- Discutir as implicações das situações de interação social vividas na sala de aula inclusiva para o desenvolvimento da criança com deficiência visual.
- Analisar as situações interativas a partir dos fatores que interferiram na inclusão escolar.

Quanto às expressões *sistema de comportamento social* e *estratégias*, é necessário fazer alguns esclarecimentos, a fim de garantir a sua compreensão. A primeira refere-se aos comportamentos que as crianças cegas, o professor e as crianças videntes apresentaram durante o processo de interação social. Essa expressão está sendo utilizada a partir de duas perspectivas desenvolvimentais que se complementam:

- a) a ótica de Vigotsky (1984, p.33, grifo nosso), que atribui à gênese do desenvolvimento uma lógica própria, que se manifesta precocemente:

[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num *sistema de comportamento social* e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social.

b) as idéias de Bronfenbrenner (1996) acerca do ambiente ecológico, entendido como um sistema que atua no comportamento da pessoa em desenvolvimento em diferentes níveis. Compreende desde as situações mais imediatas, em que as pessoas interagem face a face, até as situações em que a pessoa em desenvolvimento sequer conhece o ambiente de onde partiu a interferência. O autor propõe que, na pesquisa ecológica, deve-se estudar: “[...] as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos ocorrendo dentro e entre eles devem ser considerados como interdependentes e analisados em termos de *sistemas*.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.33, grifo nosso).

Esses autores revelam que o comportamento, a atitude e a ação da pessoa em desenvolvimento devem ser analisados dentro de um sistema de interdependência entre ela e o seu meio ambiente, que não se restringe apenas ao espaço físico, mas envolve, principalmente, as pessoas e suas interações.

Outro conceito utilizado para dimensionar os objetivos da pesquisa e que também demanda uma definição é a concepção de *estratégias*. Neste contexto, está sendo entendida a partir do conceito de Garcia (1996, p.66), no qual: “[...] as estratégias podem ser entendidas como seqüências de práticas estruturadas ou série de ações ordenadas e orientadas que os agentes desenvolvem.” A autora referencia esse conceito a partir da obra de Bourdieu (1983, 1999) e enfatiza que as ações estratégicas, apesar de terem uma finalidade específica, não foram concebidas com essa intenção. Seriam arranjos organizados na prática, construídos a partir de antigas experiências referenciadas na história de cada agente social. Esse conceito apresenta-se adequado à situação particular desta pesquisa, porque a mesma envolve o inusitado, a ausência de receitas prontas. Esse é um caminho a ser construído durante a caminhada, pelos próprios caminhantes, a partir de suas experiências de vida.

Este estudo se configurou como uma pesquisa qualitativa, com abordagem do tipo estudo de caso. A escolha por esse tipo de abordagem se deve à complexidade e heterogeneidade da temática a ser abordada, em que cada caso reflete uma dinâmica própria que, apesar de fazer parte de uma problemática comum a um grupo específico, acaba por suscitar um olhar diferenciado e particular.

Esta dissertação buscará compreender a vivência escolar inclusiva das crianças deficientes visuais, no sentido proposto por Morin (2000, p.94, grifo do autor): “Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação.”

Sendo assim, a proposta deste estudo é relacionar este labor científico com as pesquisas acadêmicas realizadas na área, levantando o estado da arte em que a temática se encontra. Procura aprender com o que já existe e visa contribuir para uma prática pedagógica responsável e eficiente, que possa se refletir na sociedade e gerar novos conhecimentos práticos e teóricos.

A compreensão da temática demanda um diálogo com diversas áreas do conhecimento, resgatando saberes da sociologia, filosofia, psicologia e educação que serão resgatados ao longo dos capítulos que se seguem.

Tratamos, nesta seção, da apresentação do problema que foi investigado, os objetivos da pesquisa e a relevância da mesma.

O Capítulo 1 discute a deficiência visual, sua conceituação e peculiaridades, resgatando, através das idéias de Merleau-Ponty (1999) e Chauí (1999), as implicações filosóficas presentes na inserção da pessoa cega em uma sociedade primordialmente visual.

O Capítulo 2 trata da conceituação e contextualização do novo paradigma da educação especial, o conceito de inclusão escolar e da forma como ele está sendo absorvido na

educação infantil. Propõe ainda uma discussão mais ampla no campo da sociologia, o que permitiu, dentre outras inferências, um diálogo com a teoria da reprodução de Bourdieu (1983, 1999).

O capítulo 3 revela as representações sociais acerca da criança ao longo dos últimos cinco séculos, contextualizando as discussões atuais sobre o seu desenvolvimento, tendo como aporte teórico a psicologia, nas perspectivas ecológica (BRONFENBRENNER, 1996) e sócio-histórica (VIGOTSKY, 1984, 1989, 1997).

O Capítulo 4 relata a dinâmica do percurso metodológico, inserindo a pesquisa em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. São apresentados o contexto da pesquisa, os atores, o cenário e os instrumentos: entrevista, observação, filmagem. Na sequência, é apresentada a discussão dos resultados, considerados a partir do referencial teórico estudado. Os dados revelaram que a interação social entre as crianças cegas e as crianças videntes se deu em meio à superação de obstáculos diversos, os quais compreenderam a formação do professor da sala regular, as condições físicas das escolas, a inadequação do material didático e pedagógico, e questões afetivas relacionadas à condição perceptiva da criança com DV.

Completa esta dissertação as Considerações Finais, na qual são também apresentadas sugestões para a prática inclusiva.

CAPÍTULO 1
A DEFICIÊNCIA VISUAL

O percurso feito pela ciência para chegar até o conceito atual de cegueira, percorreu um longo caminho que aponta, no presente, para avanços impensados no passado. Hoje a tecnologia de ponta impregna o imaginário popular, com cegos voltando a ver, saindo das trevas da escuridão graças aos avanços diagnósticos, cirurgias, recursos ópticos e eletrônicos.

Os especialistas da área consideram, hoje, a cegueira como um dentre os tipos de deficiência visual, o que significa dizer que nem todo o deficiente visual é cego, sendo possível, em alguns casos, o uso eficiente do resíduo visual (DALL'ACQUA, 2002). Essa classificação diagnóstica, se cego ou não, é dada a partir de dois enfoques específicos: o clínico e o educacional.

Do ponto de vista clínico, os critérios são os seguintes: os portadores de cegueira legal, seriam aqueles indivíduos com “[...] acuidade visual inferior a 0,05 [referência à tabela de Snellen], em ambos os olhos, após máxima correção óptica possível. Campo visual inferior a 20.” (BRUNO, 1997, p.7). Os portadores de baixa visão teriam a “[...] acuidade visual de 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, com a melhor correção óptica possível.” (BRUNO, 1997, p.7). O diagnóstico clínico é o que prevalece para a concessão de benefícios, aposentadorias ou participação em regime de cotas para empregos e universidades.

Do ponto de vista educacional, o diagnóstico diferencial será dado considerando o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e escrita. Os portadores de cegueira são os que têm “[...] ausência total de visão até perda total de luz, o processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos: tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como meio principal de leitura e escrita.” (BRUNO, 1997, p.7). Já os portadores de baixa visão, são aqueles que têm “[...] desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita o seu desempenho, o

processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.” (BRUNO, 1997, p.7).

Sobre a fisiologia da visão, sabemos, hoje, que a imagem visual se forma no cérebro.

Segundo Rocha (1987, p.21):

[...] a função do olho é captar a luz no meio ambiente e convertê-la em impulsos nervosos, os quais, através das vias ópticas, são transmitidos ao córtex visual, situado no lobo occipital. É o córtex visual que interpreta as imagens formadas no olho...Em última análise, portanto, conclui-se que é o cérebro que enxerga.

Essa é uma informação importante, que abre novas possibilidades para o tratamento das patologias visuais, visto que diversas funções e propriedades do Sistema Nervoso têm sido descobertas a cada dia. Sobre os novos conhecimentos nessa área, Silva (2004, p.3) revela:

Hasta hace pocos años se tenía una visión mucho más estática del cerebro, con áreas funcionales fijas, con un número de neuronas invariable, con una glía que sólo cumplía una función de soporte y con una estructura cuya única modificación posible era la atrofia, producto del envejecimiento o de un proceso demencial. Hoy, en cambio, entendemos que existe la posibilidad de regeneración neuronal, además del establecimiento de nuevas conexiones sinápticas cerebrales.⁴

A neurobiologia pôde constatar, nas últimas duas décadas, que o cérebro se regenera; que existe uma interconexão entre diferentes zonas cerebrais; que as funções motoras e intelectivas não envolvem apenas uma parte específica do cérebro, mas sim vários locais, ou seja: "[...] campos diferentes ejercen una influencia real uno sobre el otro [...] distintos

⁴ “Até há pouco anos tinha-se uma visão muito mais estática do cérebro, com áreas funcionais fixas, com um número de neurônios invariáveis, com uma [célula] glia que só cumpria uma função de suporte e com uma estrutura cuja única modificação possível era a atrofia, produto do envelhecimento ou de um processo demencial. Hoje, ao contrário, entendemos que existe a possibilidade da regeneração neuronal, além do estabelecimento de novas conexões sinápticas cerebrais.” (SILVA, 2004, p.3, tradução nossa).

objetivos y metas se relacionan entre si.”⁵ (MUNDT, 2004, p.109). Existem períodos do desenvolvimento mais favoráveis a determinadas aquisições num “[...] mecanismo que usa la predisposición del cerebro para ser formado morfológica y funcionalmente en un cierto intervalo de tiempo susceptible para el desarrollo.”⁶ (MUNDT, 2004, p.110).

É graças a essa plasticidade cerebral e a depender da patologia ocular, que intervenções especializadas de estimulação visual, se realizadas nos primeiros anos de vida da criança, podem ajudá-la a fazer melhor uso da sua eficiência visual.

A deficiência visual é uma patologia que tem etiologias diversas, podendo ser: pré, peri e pós-natais, congênicas ou adquiridas. Estudos desenvolvidos por Ochaita e Rosa (1995) e Amiralian (1997), dentre outros, consideram a cegueira como congênita, quando a patologia acomete a criança ainda nos primeiros cinco anos de vida. Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), a população mundial é de 45 milhões de cegos e de 135 milhões de pessoas de baixa visão.

No Brasil, a população de cegos, segundo Temporini e Kara-José (2004, p.597) foi estimada em “[...] 0,4 a 0,5% da população, ou seja, de 4 a 5 mil pessoas por milhão de habitantes.” Pesquisas sobre a prevalência de doenças oculares em crianças nas cidades de Salvador-Ba e São Paulo-SP, afirmam: “[...] 59% das doenças oculares são preveníveis ou tratáveis com o atual desenvolvimento científico, dados similares a outros países em desenvolvimento.” (BRITO; VEITZMAN, 2000, p.1).

Essas são algumas idéias que sustentam hoje a produção de conhecimento científico sobre deficiência visual e que percorreram um lento caminho até chegar à atualidade. Evoluíram lado a lado e/ou atravessadas pelas concepções populares acerca da pessoa cega, demonstrando com isso que “[...] o passado não é passado, nem o futuro é futuro. Eles só

⁵ “[...] campos diferentes exercem uma influência real uns sobre os outros [...] distintos objetivos e metas se relacionam entre si.” (MUNDT, 2004, p.109, tradução nossa).

⁶ “[...] mecanismo que usa a predisposição de cérebro para ser formado morfológica e funcionalmente em um certo intervalo de tempo suscetível para o desenvolvimento.” (MUNDT, 2004, p.110, tradução nossa).

existem quando uma subjetividade vem [...] desenhar ali uma perspectiva.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.564).

A subjetividade da pessoa cega é desenhada a partir das relações cotidianas estabelecidas entre videntes e cegos. Essas interações são marcadas pela superproteção, rejeição, indiferença e outros sentimentos que existiram no passado e persistem até hoje no senso comum. Estas diferentes nuances decorrem das inúmeras vertentes que percorreram o imaginário coletivo da humanidade e, mesmo com as mudanças de paradigmas, lutas por igualdade e equidade de condições na escola, no trabalho e na sociedade, ainda estão presentes nas interações entre a pessoa com deficiência visual e o mundo. Amiralian (1997, p 23) revela que, no passado:

Os cegos eram concebidos e descritos, nas histórias cotidianas, como pobres, indefesos, inúteis e desajustados [...] Por outro lado, há também a visão do cego possuidor de *insights* e poderes sobrenaturais. Existe a idéia comum do sexto sentido dos cegos [...] Há também a consideração dos cegos como seres extrema e pateticamente bons, moralmente superiores aos videntes [...]

Um outro teórico que estuda a evolução histórica da cegueira é Vigotsky (1997). Ele descreve três etapas: a mística, a ingenuamente biológica e a científica ou sociopsicológica. Na primeira, a cegueira era considerada uma enorme desgraça e o cego um ser indefeso, desvalido e abandonado, dotado de poderes místicos, capaz de ver tudo, possuidor de grande sabedoria, de um conhecimento espiritual superior e não acessível aos demais seres humanos; na segunda etapa, a mística é substituída pela ciência, trazendo a noção das compensações fisiológicas dos outros órgãos do sentido, que garantiriam o pleno desenvolvimento da pessoa cega; na terceira etapa é enfatizada a importância do contexto social em que está inserida a pessoa com cegueira. A partir dessa relação sócio-cultural surgem as diferentes maneiras de compensar a ausência da visão.

1.1 A CEGUEIRA EM UMA SOCIEDADE DE VIDENTES

Segundo Vigotsky (1997), o contexto social é importante na construção da personalidade da pessoa cega. As dificuldades da criança cega de se inserir na vida social decorrem da posição que a sociedade atribui a essa situação de anormalidade. A consciência de como a sua diferença é encarada socialmente é o ponto de partida e principal força motriz do seu desenvolvimento psíquico. Essa argumentação adquire uma importância expressiva, quando observamos o peso que a realidade atribui à percepção visual.

Sedimentada sob fortes bases perceptivas, as relações do ser humano com o mundo são construídas a partir do invisível, do que não é dito, do que é sentido, percebido. Segundo Palacios (1995), a percepção é o mecanismo que utilizamos para apreender o mundo através dos sentidos. Ele afirma que a sua utilidade reside em: "[...] relacionar o organismo com o seu meio, em especial com aspectos desse meio que são importantes para o organismo em questão." (PALACIOS, 1995, p.44). Ao tentarem traduzir uns para os outros o mundo à sua volta, os seres humanos recorrem a uma atitude analítica, a partir de suas próprias informações perceptivas. No caso das pessoas videntes, essas informações são, sobretudo, visuais.

Analisando a tentativa analítica dos seres humanos para significar para o outro o mundo que estão compartilhando, Merleau-Ponty (1999) revela que se trata de um engano, pois as coisas só o são, à medida que nos incluímos nelas. “Não temos outra maneira de saber o que é um quadro ou uma coisa senão olhá-los, e a significação deles só se revela se nós os olhamos de um certo ponto de vista, de uma certa distância e em um certo sentido.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.575). Para integrar as informações sobre o mundo, a nível psíquico, é necessário que os conteúdos do mundo cheguem até as pessoas através dos dados

sensoriais enviados pelas vias auditivas, visuais, olfativas, táteis-cinestésicas e gustativas, e depois sejam dadas formas a esses conteúdos, integrando-os, dando-lhes um significado.

Masini (1994, 1997), a partir das idéias de Merleau-Ponty (1999), discute os equívocos que podem ocorrer quando se lida com a pessoa com deficiência visual. A autora pondera que ver não deve ser utilizado como sinônimo de perceber, afirmando:

No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer pessoa, e estar aberto para o mundo, em seu próprio modo de perceber e de relacionar-se [...] o que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – que não é visual. (MASINI, 1997, p.35-36).

O deficiente visual se relaciona com o mundo da forma que o percebe, da forma como o mundo chega até ele. Essa percepção, como foi visto, é algo construído, sustentado nas bases orgânicas e relacionais, próprias de cada ser humano.

O cego, a princípio, é um intruso, vivendo em uma sociedade de videntes, no mundo que foi preparado por e para pessoas com uma maneira específica de capturar o seu conteúdo, uma percepção primordialmente visual. Exemplo disso é o emprego habitual de palavras como ver, visão, olho, olhar, que aparecem, muitas vezes, como sinônimas de pensar e conhecer, gerando, equivocadamente, a idéia de que se não vejo, não entendo. São inúmeras as situações em que são utilizadas expressões formadas pelas palavras olhos e visão, atribuindo-lhes diferentes papéis, demonstrando a importância social envolvida na condição perceptiva de poder ou não ver. Como ilustração, citamos algumas dessas expressões, que costumam ser usadas pelas pessoas: "amor à primeira vista", "temos diferentes pontos de vista", "não tem nada a ver", "ele é um visionário", "um homem de visão".

Um outro aspecto do que chamamos "ditadura da visão", é o forte apelo visual do mundo contemporâneo, em que "um olhar vale mais do que mil palavras" e as imagens acabam representando idéias, sentimentos etc. Entendemos que aqui se instala um impasse,

porque o visível, o olhado, o acessível através da visão não é possível de ser descrito com precisão pela palavra, rivalizando, muitas vezes, a visão e a linguagem. Assim, a mediação do outro, a tradução do mundo, o intercâmbio entre as pessoas videntes e cegas, que já é uma tarefa complexa, torna-se muito difícil. Segundo Chauí (1999, p.45): “[...] uma profunda mutação ocorre quando passamos da experiência de ver – do olhar – à explicação racional dessa experiência – ao pensamento de ver – quando passamos da percepção ao juízo.” O que está por trás e sustenta o ponto de vista de quem observa, às vezes, não é sequer compreendido por quem vivencia a experiência.

Reconhecemos que é lugar comum, na maioria das falas de quem propõe reflexões sobre a construção da identidade do indivíduo, o relato da importância do olhar no estabelecimento de vínculos sociais. Eu sou o que o olho do outro me diz que eu sou; o olhar da mãe repousa sobre o filho, acariciando, acalentando, conectando-o ao mundo; é pelo outro e a partir do encontro com o olhar do outro que me reconheço filha, mãe, amiga, amante. A visão acabou se tornando, na nossa sociedade, o órgão do sentido que mais se apropria da identificação do homem como ser humano.

Chauí (1999, p.60) afirma: “[...] ver não é pensar e pensar não é ver, mas sem a visão não podemos pensar.” Entendendo que a sociedade utiliza o olhar como sinônimo de conhecer, a autora sugere que a expressão poderia ser: sem conhecer, não podemos pensar; sem nos aproximarmos, sem nos implicarmos, não estabelecemos contato; não "vemos", não entendemos o outro.

O ser humano, vidente ou cego, precisa estar exposto a esse "olhar", apreendendo-o e sendo apreendido por ele, mesmo sabendo da impossibilidade de compreendê-lo na sua inteireza, pois “[...] construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um nem outro.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.25-26).

A pessoa com deficiência visual precisa ter reconhecida a sua condição de ser humano, que transcende e supera a mutilação do corpo, que pode e precisa se desenvolver plenamente, inserida integralmente no seu contexto sócio-cultural. Para isso, é imprescindível que o mundo dos videntes possa ser o mundo da raça humana, acolhendo a todos, nas suas especificidades perceptivas, criando caminhos em que cada um seja completo na diferença.

Essas novas trajetórias serão criadas, à medida que videntes e cegos se aproximem, criando caminhos alternativos de intercâmbio sócio-cultural, socializando informações acerca das suas diferentes condições perceptivas, conhecendo mais sobre as suas peculiaridades.

1.2 AS PECULIARIDADES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CEGA, DE 0 A 6 ANOS

Segundo Bardisa et al. (1986, p. 55), podemos afirmar: “[...] el niño ciego es más igual al niño vidente que diferente.”⁷ Para que isso aconteça, entendemos ser necessário que o desenvolvimento da criança cega se dê dentro de um ambiente favorável. Mas como seria esse ambiente? Um espaço acolhedor, adequado às necessidades da criança, estimulante e desafiante. Promover esse ambiente – que aparentemente não é mais do que garantir o básico, para que qualquer criança cresça plenamente – acaba, muitas vezes, por se transformar em uma árdua tarefa, quando se trata de uma criança que nasce com deficiência visual. Requer, na maioria das vezes, uma intervenção especializada, que envolva orientação aos familiares, adaptação de situações e espaços físicos, investigação e uso de técnicas atualizadas entre outros. Graças aos avanços nas técnicas de atendimento à criança cega, foi possível

⁷ “[...] a criança cega está mais para igual do que para diferente da criança vidente.” (BARDISA, 1986, p. 55, tradução nossa).

desenvolver programas que, atuando preventivamente, impedem a cristalização de comportamentos inadequados, tanto por parte da criança como da família (BRUNO, 1993; FARIAS, 2003).

Os termos “estimulação precoce” e “intervenção precoce” costumam ser utilizados como sinônimos para nomear esse tipo de prática clínica voltada para a atuação com crianças de 0 a 6 anos de idade. Segundo Jerusalinsky e Yañez (2003, p.18), estimulação precoce é “[...] o campo da clínica com bebês que apresentam problemas em seu desenvolvimento e constituição psíquica - com ou sem patologias orgânicas de base.” Para Farias (2003, p.15), a “[...] meta da intervenção precoce é prevenir ou minimizar problemas de desenvolvimento para crianças de risco, decorrentes de fatores biológicos, ambientais e socioculturais.”

Esses serviços ainda são escassos no Brasil, sendo realizados, em sua maioria, por entidades de cunho filantrópico, religiosas ou particulares, que podem abrigar práticas de atenção primária, como triagem e detecção de patologia, atenção secundária, como avaliações, e terciária, como intervenção com a criança e a família (FARIAS, 2003).

Entendemos, apoiadas nesses autores, que as ações especializadas devem começar já no primeiro mês de vida da criança. Isto, atualmente, é possível, graças à evolução tecnológica na área diagnóstica. Estes avanços permitem a detecção precoce de patologias, possibilitando a construção de uma prática voltada para a preservação da sobrevivência dos bebês prematuros e para a socialização dos conhecimentos a cerca do período inicial do desenvolvimento da criança. Ao longo dessas últimas três décadas, uma nova demanda solicita dos especialistas propostas de intervenção contextualizadas e adequadas às exigências individuais e coletivas, enfatizando a importância dos aspectos psicossociais. É na interação com o ambiente, nas vivências significativas que tem com o mundo, que a criança se desenvolve. Segundo Cavalcante (2001, p.28), é fundamental para a criança experimentar “[...] aprendizagens significativas na construção de conhecimentos importantes e necessários

ao seu crescimento como pessoa, adquiridas a partir de experiências concretas, exploratórias, funcionais, fundamentadas num caráter lúdico [...]"

Iluminados por essas novas concepções, os profissionais encontram apoio para garantir à criança portadora de necessidades educacionais especiais o direito de viver experiências de interação com o mundo em que vive, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente educacional formal.

Na faixa etária dos 0 a 6 anos, esses serviços, segundo Bruno (1993, p.14), devem ter como objetivo:

[...] ajudar a criança portadora de deficiência visual a construir o seu sistema de significação a partir de suas experiências consigo mesma, com as pessoas e com o mundo à sua volta [...] Somente a partir de experiências sensório-motoras vividas, integradas, organizadas e refletidas pela própria criança é que ela vai atuar no mundo como um ser pensante, criativo e participante.

Uma proposta de estimulação precoce deve procurar acolher a criança de forma global, integralmente, atentando para múltiplas e concomitantes influências que o meio pode ocasionar no seu desenvolvimento.

Para ajudar a criança cega a se organizar, construindo estratégias de compensação do seu déficit, é preciso que os profissionais que atuam nessa área se apropriem não só dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento da criança, mas estejam constantemente se reciclando e discutindo sobre as peculiaridades que marcam a interação da pessoa cega com o mundo. É através das outras vias perceptivas, que não a visual, que a criança irá traçar novos caminhos de aprendizagem, conseguindo desenrolar a sua própria história, única e peculiar (VIGOTSKY, 1997).

Como revela Bruno (1993, p.12): "[...] cada criança tem sua forma particular de organizar e estruturar conhecimento de forma individual e única, alcançando níveis diferenciados de

desenvolvimento em ritmo e tempo próprios." Essa afirmação aponta para o fato de que não existe uma receita pronta na clínica com crianças. As informações ajudam, sustentam discussões, mas é na relação entre cada criança, o profissional especializado e sua família que se revelam os caminhos. A criança descobre o mundo nessa interlocução e aprende a significá-lo, compreendendo que direção deve seguir, para se desenvolver de forma plena e feliz.

Portanto, as informações que se seguem sobre o desenvolvimento da criança cega não podem ser compreendidas dentro de uma posição inflexível, imutável, mas sim como indicadores do desenvolvimento que podem variar, a depender de cada situação em particular.

1.2.1 Desenvolvimento psicomotor

Segundo Bardisa et al. (1986, p.55): “[...] en los tres primeros años de vida existe una estrecha relación entre motricidad e psiquismo.”⁸. Ambos ocorrem de forma paralela e em todas as crianças, desde que, para isso, lhes seja dado o suporte adequado.

Por volta dos 4 meses, o bebê deverá estar saindo da passividade própria ao recém-nascido, para experimentar situações que impulsionem o seu desenvolvimento. Nessa idade, a atividade fundamental da criança vidente é a exploração visual, através da qual procura com olhos as pessoas e os objetos (OCHAITA; ROSA, 1995).

Segundo os autores citados, isso não acontece com a criança cega. Ela é privada de uma série de estímulos que, naturalmente, fazem parte do cotidiano das outras crianças. Essa escassez pode ocasionar um significativo atraso na mobilidade da criança cega, pois é no

⁸ “[...] nos três primeiros anos de vida existe uma estreita relação entre a motricidade e o psiquismo.” (BARDISA, 1986, p.55, tradução nossa).

ambiente que a criança encontra estímulos para se arrastar, engatinhar e andar. A visão de um objeto à sua frente e o desejo de alcançar um objeto fora do seu alcance são os grandes propulsores das atividades motoras antecessoras da marcha. Por isso, é importante que objetos sonoros e de fácil alcance sejam introduzidos no cotidiano da criança cega, a fim de proporcionar essa vivência. "[...] somente quando a criança cega é capaz de buscar objetos sonoros, começará a ter interesse em movimentar-se." (OCHAITA; ROSA, 1995, p.188).

A limitação quanto à mobilidade dificulta a construção da noção de espaço e o domínio do ambiente que a cerca, podendo levar a criança a atitudes de isolamento e auto-estimulação, com conseqüentes comportamentos estereotipados e maneirismos. Sobre esses movimentos repetitivos das crianças cegas, Bruno (1993, p.17) afirma que elas

[...] fixam-se nos movimentos repetitivos com a cabeça, mãos, agitando-as, balançando-as frente aos olhos, ou apertando e manipulando o globo ocular [...] com isto se divertem horas a fio [...] as estereotipias podem ser sinal de que a criança por falta de experiências sensório-motoras significativas, tenha desenvolvido esquemas rítmicos de movimento próprio.

A pouca vivência psicomotora pode levar ainda a dificuldades na construção de noções de lateralidade, de esquema corporal, entre outros. É importante, nesse momento, que as atividades a que a criança esteja exposta sejam contextualizadas e ajudem-na a integrar-se globalmente, incentivando a sua locomoção pelo ambiente (BRUNO, 1993).

Os serviços de intervenção precoce podem funcionar nesse momento como um importante “instrumento de facilitação” para a família, adaptando o ambiente em que a criança vive, favorecendo que a mesma organize os outros sentidos, utilizando-os na discriminação das outras pistas sensoriais, que irão ajudá-la na apreensão do mundo e conseqüente aumento da mobilidade (FARIAS, 2003).

1.2.2 Desenvolvimento perceptivo-cognitivo

A criança cega necessita também experimentar tátil-cinestesicamente e auditivamente o mundo em que vive, pois é organizando e integrando essas experiências que se formam os conceitos. É consenso que os diversos sentidos se comunicam entre si. O universo perceptivo da criança pequena é menos perceptivo e descontínuo do que se pensava, portanto a ausência de um dos sentidos, ao mesmo tempo em que pode ser superada em parte pela ação dos outros sentidos, pode também interferir na organização dos mesmos (PALACIOS, 1995).

Para a criança cega, segundo Ochaita e Rosa (1995), a audição e o tato são extremamente importantes, desde os primeiros meses de vida. A coordenação mão-visão, que se inicia por volta dos 4 meses na criança vidente, não se estabelece, com a criança cega. Os objetos, para serem explorados pelo tato, serão guiados pela coordenação ouvido-mão. Assim:

[...] os bebês cegos somente têm consciência da existência dos objetos e dos espaço que está fora do alcance da suas mãos, se estes emitem algum tipo de som. Ao problema óbvio, que o som não é uma propriedade de todos os objetos, deve-se acrescentar o fato de que a coordenação audio manual e, conseqüentemente a busca dos objetos mediante o som ocorre com uma atraso de cerca de seis meses em relação à coordenação visual-manual. (OCHAITA; ROSA, 1995, p.187).

Essa nova organização pode demorar a acontecer, pois não se trata apenas da questão orgânica, do sujeito cego e do seu desenvolvimento auditivo. O que está em jogo é a forma como o ambiente vai ressignificar para a criança esse novo caminho, tornando interessante ou não a busca auditiva dos sons do ambiente. A criança cega não nasce ouvindo mais ou com um desenvolvimento táctil aguçado. Ela irá aprender, nas suas vivências, uma forma nova de organizar os seus sentidos, que chega até ela pela mediação do outro (VIGOTSKI, 1997).

No que diz respeito ao desenvolvimento do tato, Ballesteros et al. (2003) expõe que o sistema háptico é fundamental para as crianças cegas, porque, através dele, elas se relacionam

com os estímulos existentes no mundo que as rodeia e acessam o mundo da educação com a aprendizagem do código Braille.

O trabalho de desenhos com cegos, realizado por Bardisa (1992), levanta peculiaridades sobre a experiência tátil. A autora afirma que o tato pode ser simultâneo ou sucessivo. No primeiro caso, o objeto ou parte dele é tocado simultaneamente com os dedos, a palma da mão, com uma ou ambas as mãos; já na segunda modalidade, ocorrem toques no objeto ou em parte dele em momentos separados. Um outro aspecto apontado pela autora é que existe a percepção tátil estática, quando tocamos com as mãos em repouso, e a percepção tátil dinâmica, quando tocamos com a mão em movimento. O tato em movimento é fundamental para uma percepção mais completa dos objetos. Essa forma de percepção tátil é considerada:

[...] decisiva para la realización práctica. Debemos al movimiento no sólo la percepción de los fenómenos táctiles elementales y de las estructuras táctiles, sino su verdadero origen [...] todas las modificaciones de las actividades táctiles referentes a las superficies, tales como la tersura y la aspereza, la dureza y la blandura, emanan del movimiento. (BARDISA, 1992, p. 29).⁹

O aguçamento dessa percepção se dá quando estimulado. De forma geral, a pessoa vidente não exercita de forma tão intensa esse tipo de exploração como o cego. Por esta razão, a mediação do vidente, no que diz respeito ao detalhamento tátil de um objeto, esbarrará em limites. O vidente tende a descrever visualmente os fenômenos, dificultando que a pessoa cega compreenda o fato na sua totalidade. A criança cega precisa ser estimulada à exploração ativa dos objetos, incentivada a buscar, de forma dirigida, o objeto perdido e motivada a utilizar o tato dinâmico. Todo esse investimento será fundamental mais tarde para o seu desenvolvimento percepto-cognitivo, que está diretamente relacionado com importantes

⁹ “[...] decisiva para a realização prática. Devemos ao movimento não só a percepção dos fenômenos táteis elementares das estruturas táteis, mas sim a sua verdadeira origem [...] todas as modificações das atividades táteis referentes a superfície, tais como a textura e a aspereza, a dureza e a brandura emanam do movimento.” (BARDISA, 1992, p. 29, tradução nossa).

aquisições como, por exemplo, a compreensão do sistema de leitura e escrita em Braille. Ochaita e Rosa (1995, p. 184-185) revelam que

O sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo, é o sistema háptico ou tato ativo [...] muitas das peculiaridades do desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas podem ser explicadas em relação às características da captação e processamento da informação mediante o tato.

É importante para a formação dos conceitos sobre o mundo que a criança tenha acesso tátil ao maior número possível de miniaturas de animais, objetos e outros representantes das coisas do mundo. Esses conhecimentos precisam ocorrer nos planos bi e tridimensional (BRUNO, 1993).

Um outro aspecto, que precisa ser trabalhado com a criança e seus familiares, é o fato de que o contato corporal e a exploração tátil em pessoas são recebidos de forma diferente por indivíduos que não lidam com essa realidade. Entendemos que esse é um dado que deve ser respeitado, na medida do possível, fazendo parte do aprendizado da criança em relação aos limites sociais.

1.2.3 Desenvolvimento da afetividade

Um ambiente positivo, estimulador, deve se constituir desde as primeiras relações da criança com o mundo. Nas interações iniciais com os seus primeiros cuidadores, já lhe são atribuídas características que, introjetadas posteriormente, formam o entorno sobre o qual a personalidade se estrutura (BOWLBY, 1997). Segundo esse autor:

[...] a experiência familiar daqueles que se tornarão pessoas relativamente estáveis e autoconfiantes é caracterizada não apenas pelo apoio infalível dos pais, quando a eles se recorre, mas ainda por um estímulo gradual e constante à crescente

autonomia, notando-se ainda que os pais transmitem modelos funcionais - de si próprios, da criança e de outros. (BOWLBY, 1997, p 113)

Como enuncia o autor citado, ao se reconhecerem no lugar de genitores, os pais, normalmente, atribuem à criança a condição de filho ou filha, desejado ou rejeitado, bem-vindo ou intruso. Esse ambiente, no qual será inserida a criança, se forma antes do seu nascimento. É uma construção que se inicia ainda na gestação, quando regras culturais vão nortear a compra do enxoval, a arrumação do quarto, a cor predominante na confecção das peças etc. Todas essas ações são realizadas tendo como pano de fundo o momento emocional que a família, e em especial o casal, vivem.

Para a família, e particularmente para a mãe, a criança já existe representada sob a forma de um bebê ideal (JERUSALINSKY; YAÑEZ, 2003). Após o nascimento, toda mãe passa por um momento inicial de adaptação, em que é confrontado o seu ideal de bebê com o bebê real, aquele que chora, que mantém a família em constante vigília, que tem características fisionômicas diferentes da esperada. Esse é o momento do luto materno, vivenciado com grande sofrimento quando a criança nasce com deficiência. Pinho (1998, p.13) relata:

O nascimento de uma criança deficiente tem como efeito que o lugar previamente construído pelos pais para este filho não possa ser a ele suposto. Por ter o corpo lesado, não recebe o crédito realizador dos ideais parentais. Os pais enxergam nessa criança que nasce a sombra do bebê que não nasceu e está perdido.

Nesse momento, será de extrema importância a continência dos outros membros da família, amigos, vizinhos, colegas de trabalho. As interconexões entre os sistemas no qual está inserido esse primeiro ambiente, em que a díade mãe-filho se encontra, contribuirão para o estabelecimento do tipo de vinculação entre ambos (BRONFENBRENNER, 1996).

Quase sempre é necessário o apoio de terceiros, para que a família possa lidar com essa nova situação. Em alguns casos, torna-se necessária a presença de um profissional

especializado, para que um vínculo saudável entre a mãe e o bebê seja estabelecido, e o desenvolvimento da criança possa prosseguir. É importante que a família possa traduzir os sinais de afetividade que a criança cega apresenta, interpretar e validar sinais de afeto, de desagrado; é assim que se firmará a relação entre a criança e seus cuidadores. Nesses primeiros momentos, o sorriso e o choro da criança, o contato físico e o tom da voz do adulto serão os instrumentos de mediação imprescindíveis na criação de vínculos positivos (BRUNO, 1993).

A forma como foi superado esse momento inicial poderá desencadear atitudes patológicas dos familiares em relação à criança, descritas por Grünspun (1987) como: rejeição, superproteção, ansiedade, abandono, perfeccionismo, sedução, hostilidade.

Além desse desafio inicial, os autores que discutem a temática da criança pequena com deficiência, a exemplo de Jerusalinsky e Yañez (2003), Bruno (1993, 1997, 1999), Bardisa et al. (1986), Kirk e Gallanger (1991), entre outros, ponderam que a família tem os primeiros anos de vida da criança marcados por:

- contatos freqüentes com profissionais especializados, que orientam a cerca do desenvolvimento da criança, retirando do grupo familiar o domínio total da situação, o que pode gerar uma sensação de incompetência para cuidar e acolher aquele novo membro da família;
- insegurança quanto ao prognóstico, medo quanto à evolução da patologia, principalmente quando se trata de criança com baixa visão;
- desconforto que o diagnóstico da cegueira traz, rotulando e remetendo o cego a todo instante para o “fantasma” da falha, incompetência, anormalidade;
- convivência cotidiana com a dificuldade de esclarecer para familiares, vizinhos, amigos, colegas, professores, entre outros, o que se passa com a criança;

- trabalho de observação extenuante para identificar as limitações e o potencial da criança sem superproteger nem negligenciar cuidados. Esse potencial irá depender de contingências ambientais – no caso da baixa visão, por exemplo, podemos citar casos em que a pouca luminosidade do ambiente interfere no desempenho da criança. Em se tratando da cegueira, um conhecimento prévio do ambiente pode facilitar a criança na execução de tarefas – e internas da criança – o humor, o significado daquela atividade para a criança etc. –, podendo a mesma responder de maneira diferente aos mesmos estímulos ambientais, causando estranhamento à família e desconfiança quanto ao diagnóstico;
- quando se trata da deficiência visual adquirida, a família tende a comparar a *performance* atual da criança com a sua história passada, agindo, em alguns momentos, como obstáculo para a construção das novas relações da criança com o mundo.

Entendemos que é necessário que a criança cega seja também estimulada a ampliar as suas relações sociais, pois toda criança necessita explorar e conhecer o mundo além dos limites da família, afastando-se por um período de tempo dos vínculos parentais. Este distanciamento permite que sejam construídas novas relações, sem ter que, necessariamente, ocorrer a intermediação direta dos familiares. Dessa forma, a criança vai progressivamente conquistando uma maior autonomia. Esse argumento revela a importância da criança cega estar na escola, vivenciando novas situações, caminhando em busca da sua independência. É, segundo Bruno (1993, p.120): “[...] uma oportunidade de enriquecer o seu mundo interior e de ampliar as suas vivências.”

1.2.4 Comunicação e linguagem

Um outro aspecto de relevância no desenvolvimento da criança cega é a aquisição da linguagem falada. Segundo Nunes et al. (1998, p.7) "Os primeiros signos verbais são adquiridos pela criança em contextos funcionais, na sua interação com pessoas e objetos familiares." Fraiberg (1977) considera que, ao surgirem as primeiras palavras, a criança cega pode, finalmente, estabelecer um canal de interação com o outro. Esse momento é muito significativo para o cuidador (mãe ou outro), pois agora é possível ter certeza quanto à compreensão da criança sobre o mundo e também entender o que se passa no mundo interno da criança.

Na criança cega, a linguagem pode se apresentar, inicialmente, de forma ecológica (repetição de palavras, frases). A criança manifesta dificuldade em nomear a si mesma, omitindo os pronomes relativos à primeira pessoa. Segundo Ochaita e Rosa (1995, p. 189): "[...] na ausência da visão, as crianças cegas têm grandes problemas para utilizar corretamente os termos dêiticos, tanto pessoais (eu, tu), como espaciais (ir, vir, etc.) devido aos problemas de auto-representação [...] bem como a dificuldade na compreensão das relações espaciais."

O marco cronológico inicial da linguagem seguiria, segundo o autor citado, o mesmo das crianças videntes, por volta dos dois anos de idade. A criança cega costuma surpreender pela fluência verbal (BRUNO, 1993; OCHAITA; ROSA, 1995; VIGOTSKY, 1997). A fala aparece como substituto para a falta de visão, possibilitando, dentre outras coisas, a descrição do ambiente, indícios e pistas sobre os acontecimentos, conhecimento sobre quem está falando, a diferenciação de pessoas no ambiente.

Muito do que se estabelece nas relações é da ordem do não verbal. As pessoas falam com o olhar, com o corpo. Por isso, ao lidarem com a criança cega, esperam reações faciais indicativas do que se passa internamente com ela. Isso, entretanto, não ocorre

espontaneamente com o cego, pois as expressões são aprendidas através da imitação do outro. A mediação do adulto deve estimular o uso adequado das expressões faciais, através, por exemplo, da exploração tátil no rosto do cuidador, da descrição das expressões etc. (FRAIBERG, 1977). A autora elenca algumas dificuldades que o cuidador e a criança cega enfrentam para construir um canal de comunicação:

- A linguagem das mãos: a criança cega realiza com as mãos um balé, rico em movimentos e representativos de inúmeras expressões e sentimentos que esperamos localizar na face. Um observador atento pode ajudar a mãe a compreender essa gama de reações, possibilitando a leitura dos sinais feitos pela criança. Assim, o diálogo entre mãe e criança é facilitado, e a mãe, que se sentia desconectada, insegura e incompetente, encontra o caminho para se converter em uma pessoa capaz de atender às necessidades do seu filho;
- a linguagem do sorriso: a criança cega às vezes é observada como deprimida, com pouca expressão, sem sentimento, fruto da relação que costuma se fazer entre o sorriso e a afectividade, o interesse, a resposta social. O sorriso, no entanto, é aprendido. Por isso, é importante incentivar a estimulação tátil ou cinestésica da criança ainda bebê, criando situações prazerosas, que a levem a experimentar as diferentes sensações táteis-cinestésicas, como de cócegas, por exemplo, levando-a a situações que demandem o sorriso; nesse momento, então, a criança pode ser ajudada a se expressar facialmente;
- ausência de signos faciais diferenciados: existe uma gama de sentimentos e atitudes que o interlocutor pode apreciar normalmente graças aos sinais faciais. A criança cega é como qualquer outra criança e vivencia esses diferentes sentimentos, mas precisa ser estimulada a externá-los facialmente;

- construção dos vínculos humanos: o sentimento de pena decorrente do fato da criança não ser capaz de acessar o código universal do olhar, pode se tornar um complicador no estabelecimento de vínculos afetivos positivos, pois cria uma situação de alijamento. Na população cega, em geral, existe um expressivo número de crianças cegas que não apresentam nenhum outro tipo de problema físico ou mental, mas demonstram graves deficiências em suas relações humanas, associadas, principalmente, à impossibilidade de se comunicar verbalmente. A autora revela que a ausência da linguagem ocular gera sensação de rechaço. Ao não ser fitado por alguém durante uma interlocução, o ser humano vidente se sente rejeitado e evita estabelecer contatos.

1.2.5 Hábitos de vida diária

A aquisição dos hábitos de higiene e alimentação são “[...] importantes para la comodidad del niño, también son un paso para llegar a ser independientes.”¹⁰ (BARDISA et al., 1986, p.199).

A criança cega pode adquirir autonomia nas suas atividades de higiene e alimentação tanto quanto as crianças videntes da sua idade. Para tanto, é necessário que seja estimulada desde cedo. Em casa, na escola e em outros ambientes em que esteja inserida, a criança precisa ser incentivada a desenvolver essas habilidades, estando os adultos atentos aos cuidados necessários com a sua segurança. A criança cega precisa e deve participar ativamente da realização de suas atividades cotidianas (BARDISA et al., 1986; BRUNO, 1993).

¹⁰ “[...] importantes para a comodidade da criança, e também um passo para chegar a sua independência.” (BARDISA et al., 1986, p. 199, tradução nossa).

Existe uma tendência natural da família de agir como se a criança cega fosse um ser passivo, sem condições de executar as tarefas básicas do seu dia-a-dia. É importante que esses familiares sejam orientados no sentido de compreender que a possibilidade de realizar essas tarefas é importante para a auto-estima da criança, para que ela se sinta mais segura no seu contexto sócio-cultural. Conhecer a rotina diária e dominar a execução de tarefas permite que a criança tenha mais controle sobre o seu ambiente, o que se reflete positivamente na sua organização psíquica, necessária para o desenvolvimento harmonioso dos outros sentidos (BARDISA et al., 1986; BRUNO, 1993).

Além desse aspecto emocional, a possibilidade dessas vivências cotidianas contribui para a aquisição de diversas habilidades cognitivas, como afirma Bruno (1993, p.10): “[...] as atividades de vida diária, são situações ricas para o desenvolvimento cognitivo: pensamento lógico, noções de espaço-tempo, classificações e seriações, raciocínio matemático e para a compreensão das transformações.”

No momento em que uma criança realiza uma atividade prática, como por exemplo a preparação de um suco, ela está recebendo informações tácteis, auditivas e gustativas que a ajudam a formular hipóteses, a significar objetos e situações, a construir conceitos acerca do mundo que a rodeia. Ela está aprendendo. E se ocorre a aprendizagem, o desenvolvimento é impulsionado. Portanto, como qualquer outra criança, a criança cega precisa ter pequenas responsabilidades com as tarefas domésticas e pode e deve ser estimulada a realizar sozinha os seus cuidados de higiene. Para que tudo isso ocorra, é importante que se ensine desde a mais tenra idade o "como fazer", e que, sempre que necessário, se façam pequenas adaptações no ambiente doméstico, de modo a garantir, como é feito com todas as crianças, limites de segurança (como por exemplo o uso de objetos cortantes deve ser supervisionado na infância), limites de tempo (a exemplo de aprender a esperar a sua vez na mesa), limite cronológico (por exemplo, uma criança de 5 anos não faz compra sozinha). (BRUNO, 1993).

Para a realização de algumas atividades da vida diária, principalmente as que envolvem a locomoção da criança pelo espaço físico, entendemos que é muito importante a socialização das informações a cerca das regras básicas de orientação e mobilidade, com ênfase na importância da parceria entre família, escola e equipe da intervenção precoce.

O conhecimento resgatado até aqui sobre o desenvolvimento da criança cega revela a importância do ambiente para a promoção do seu desenvolvimento. A qualidade, continuidade e acolhimento do mesmo é que definirá os caminhos do desenvolvimento da criança.

Sabemos que a família, e depois a escola, são os primeiros ambientes da criança, ambos construídos a partir de uma relação dialógica entre os indivíduos e a sociedade. Essa interação se traduz nas normas sociais representativas do jogo de poder entre os diversos grupos que organizam esta sociedade, como expõe Santos (2001), dando origem a situações peculiares, como a que enfrenta a pessoa cega na atualidade. Fazendo parte de um grupo minoritário, o grupo dos cegos se vê agregado a outros grupos sociais que, por questões de gênero, etnia, condições sócio-econômicas e outras, se situam à margem da sociedade, tendo a sua vida pública e privada dimensionada a partir desse lugar de exclusão. É nessa perspectiva que será construída a discussão que se segue, a respeito da inclusão escolar da criança cega.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO ESCOLAR: ACOLHENDO A DIVERSIDADE

A palavra inclusão é definida como a “[...] relação entre dois termos, um dos quais faz parte ou da compreensão ou da extensão do outro.” (FERREIRA, 2004, p.758). Bader Sawaia (2001) apropria-se dessa idéia, estabelecendo uma ligação direta entre inclusão e exclusão. Nessa perspectiva, não é possível conhecer o significado de um, sem significar também o outro. Ao definir a exclusão como uma idéia que carrega em si uma conotação cada vez mais pejorativa nos tempos atuais, assumindo características polissêmicas, utilizada em diversas áreas do conhecimento para traduzir “[...] diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social.” (SAWAIA, 2001, p.7), o autor está também descrevendo o seu contraponto, o conceito de inclusão.

Atualmente, à palavra inclusão têm sido agregadas outras expressões que delimitam ou ampliam o seu significado, como por exemplo “inclusão escolar”, “inclusão social”, “inclusão profissional”, entre outras. Esta temática, quando levantada, mobiliza a todos os envolvidos. Raramente alguém se abstém de emitir opiniões a respeito. Em se tratando de um fenômeno da ordem do subjetivo, retrata, ao mesmo tempo, o individual e o coletivo, remetendo a questões sócio-históricas e éticas, resgatando valores, deflagrando preconceitos.

A inclusão, portanto, segundo o autor citado, trata de um emaranhado de dramas histórico-sociais – a questão dos índios, dos pobres, dos negros, dos deficientes, dos migrantes e muito mais – que ratificam as desigualdades existentes na sociedade, permitindo que as regras ditadas por grupos dominantes sejam mantidas, através de um mecanismo perverso de inclusão, assim explicitado:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p.13).

Essa discussão sobre a relação de dominação pode ser encontrada também nos estudos do sociólogo francês Bourdieu (1983, 1999). Ele identifica essas forças como algo construído de forma sócio-histórica, a partir dos valores que a sociedade atribui a determinados bens econômicos e simbólicos. Esse conjunto de princípios legitima o grupo que os possui, dando-lhe o poder de ditar normas para os demais grupos sociais, incluindo ou excluindo os agentes sociais, a depender do acesso que tenham a esses bens. Bourdieu (1999, p.193) afirma:

Em termos mais precisos, é através da relação que as categorias de agentes vinculados a cada uma destas posições mantêm com o mercado e através dos diferentes tipos de gratificações econômicas e simbólicas correspondentes às diferentes formas desta relação que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou a exclusão.

De forma sutil, persistente e permanente, os que detêm o poder traçam estratégias, criam estruturas, como se as mesmas fossem verdades absolutas. Com isso, visam garantir a hegemonia e manter a mesma lógica opressora na dinâmica de funcionamento dos grupos sociais (SANTOS, 2001).

Esse autor desnuda alguns desses estratagemas. Ao referir-se, por exemplo, ao mecanismo da naturalização da política comum ao neoliberalismo, afirma: “[...] a base convencional do contrato social acaba por conduzir à naturalização da política, à conversão do mundo numa entidade onde é natural haver Estado e indivíduos, e é natural eles relacionarem-se sobre um credo liberal.” (SANTOS, 2001, p.238). Essa reflexão aponta para a maneira inexorável como uma idéia pode se propagar, sedimentada em bases que se entrelaçam umas às outras sustentadas como dogmas pelas instituições sociais. É possível inferir que, sob o

jugo do poder econômico e político, as idéias se naturalizam e são absorvidas, como se existisse apenas um único caminho correto, sendo inevitável que seja seguido.

A dicotomia entre estar incluído e estar excluído é uma dessas artimanhas. Trata-se de um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais, representada por situações em que a interface entre psicologia, sociologia e filosofia dificulta a delimitação da problemática. O estudo do tema transforma-se em algo escorregadio, ambíguo e de difícil definição, enfim, um desafio para estudiosos e para quem, no seu cotidiano, o enfrenta.

Esses diferentes diálogos propostos até agora apontam para a importância de uma compreensão ampla e, ao mesmo tempo, particular desse fenômeno. Mesmo compreendendo que as minorias, os que estão à margem, sofrem de mecanismos comuns de opressão, não podemos ficar indiferentes às peculiaridades de cada situação individual, e de cada grupo em particular. Como as situações de inclusão e/ou exclusão são vividas no cotidiano, nas minúcias do dia-a-dia, nas relações entre os pares, é importante a contextualização da questão, ou seja, fazer um recorte, objetivando resgatar o homem, a mulher e a criança presentes em cada situação.

Nesta pesquisa, a temática da inclusão será contextualizada a partir do cotidiano da educação formal, abrangendo o universo da educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

A globalização, o progresso tecnológico e a popularização no uso das novas tecnologias contribuem para que a socialização do conhecimento se dê, de forma mais intensa e interessante, do lado de fora das salas de aula.

A reorganização na estrutura da sociedade, impondo a criação de novas formas de trabalho, não mais garante que, ao adquirir níveis complexos de conhecimento, ocorra a tão desejada “mobilidade social” (TEDESCO, 2002). Este fato é comprovado no nosso cotidiano,

pelo grande contingente de pessoas que, mesmo com diploma universitário, estão fora do mercado de trabalho e, portanto, imobilizadas, sem possibilidades de ascender socialmente.

Diante dessas e outras questões, os questionamentos acerca do papel da escola, atualmente, fazem parte do senso comum. Para que serve, afinal, a escola hoje? A quem e a quê se propõe a educação? Ao pensar em educação, é importante resgatar uma afirmação de Bourdieu (1999, p.346, grifos do autor), que diz:

Numa sociedade em que a transmissão da cultura é monopolizada por uma escola, as afinidades profundas que unem as obras humanas (e, evidentemente as condutas e pensamentos) têm o seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura ou melhor o seu habitus, ou seja, em suma de transformar a herança coletiva em inconsciente individual e comum: relacionar as obras de uma época com as práticas de uma escola, é um dos meios de explicar, não só o que elas *proclamam*, mas também o que elas *traem*, pelo fato de participarem da simbólica de uma época e de uma sociedade.

Nessa perspectiva, a escola é, segundo o autor citado, o lugar onde são legitimadas as normas que sustentam e estruturam a sociedade, o arcabouço que, com o nome de cultura, representa o pano de fundo formador de uma geração. Mais do que transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da evolução da humanidade, a escola tem o papel de promover a construção da subjetividade, que é a matéria-prima das manifestações culturais. E a escola o faz, trabalhando com o que não é visível, o que não é dito, mas está estabelecido nas relações de um ser humano com o outro.

Desde a formação do primeiro vínculo humano da mãe com o seu bebê ambos se transformam; enquanto o olhar da mãe repousa sobre o filho, acariciando, acalentando, conectando-o ao mundo, a reciprocidade do filho coloca-a no lugar de mãe, a que protege, a que sacia, a que alcança através da cria, a plenitude do gênero feminino. Também na escola, nas diversas oportunidades de interação que ocorrem entre a comunidade escolar, as alterações são concomitantes a todos os envolvidos, ninguém está imune (SACRISTAN, 2002).

Como diz esse autor: "Tudo o que se aprende nas escolas constitui comunidade, pois, enquanto se trate de apropriações, por mais singulares que se queira, a partir de certos conteúdos ou currículos, geram-se formas compartilhadas de ver a realidade e as atitudes com a mesma." (SACRISTAN, 2002, p.143). Nessa relação dialética e dialógica, o aluno forma e é formado, ajudando a construir uma sociedade mais justa ou mantendo as injustiças sociais.

A escola precisa questionar a sua prática pedagógica, para poder construir uma ação crítica, não alienada, nem alienante, atrelada aos acontecimentos externos à sala de aula. Estar atenta, estar à escuta da sociedade, interligada com as outras instituições sociais, é o que garante à escola, hoje, cumprir a sua função expressa de transformar "[...] a herança coletiva em um inconsciente individual e comum." (BOURDIEU, 1999, p.346).

A convivência escolar constitui-se em uma experiência na coletividade. É na interação com a comunidade escolar que o aluno dialeticamente constrói a si próprio. Na troca com outro, na alteridade, o sujeito se constitui. É na promoção desse encontro que a escola tem o seu papel renovado. Esse é o ponto crucial, em que ocorrem as tensões; as diferenças se manifestam e o aprendizado do acolhimento se instaura. "A polissemia do signo, a polifonia das vozes e os conflitos e encontros do Eu-outro constituem o drama das relações humanas." (WERTSCH, 1998, p.157). Cada novo grupo que se forma e se transforma, altera também o contexto em que está inserido, modificando-o, positiva ou negativamente, em direção ao acolhimento ou à exclusão.

A importância e intensidade desses encontros revelam-se na forma como a sociedade está organizada. Atualmente, a estruturação social ocorre a partir de um paradigma horizontal. A possibilidade de mobilidade social se dá pela maior aproximação com os grupos centrais dominantes. Essa elegibilidade de quem deve se aproximar ou não desses grupos privilegiados tem critérios subjetivos, ficando, aquele que se afasta desse centro, sem "[...] objeto preciso de

reivindicação, nem instrumentos concretos para impô-la.” (TEDESCO, 2002, p.3). Ocorre, então, a situação de exclusão.

Excluído e isolado, o ser humano acaba atribuindo a si próprio a culpa pela incompetência de não estabelecer relações sociais que favoreçam o seu sucesso como pessoa. O sentimento de não pertencimento, de menos valia, de inadequação, de não ter a quem recorrer, de ser o único culpado pela situação, dificulta o estabelecimento de redes entre os excluídos, impossibilitando reações à permanência dessa perversa situação social. Esse sofrimento causado pelo isolamento social vai de encontro à natureza do homem como ser social, pois é agindo e sofrendo a ação da intrincada rede de relações que sustenta a sociedade que nos constituímos como sujeitos (TEDESCO, 2002).

Sedimentada sob fortes bases perceptivas, as relações sociais são construídas a partir do invisível, do que não é dito, do que não aparece, mas que ocorre nas entrelinhas das inter-relações: “[...] se conseguirmos compreender o sujeito, não será em sua pura forma, mas procurando-o na intersecção de suas dimensões.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.550). Como pondera esse autor, estamos imersos em um campo de significados, representados em espaços sociais diferentes, relacionados entre si e refletidos nas instituições sociais.

Como lidar com essa realidade quase inacessível e inexplicável, que é o campo dos sentimentos e das sensações?

Ao referir-se ao espaço social público, Sacristan (2002) aponta a necessidade de criação e manutenção de regras e leis culturais que legitimem a convivência harmônica de todos. É assim que cada um, na diferença, terá o respeito à sua singularidade. A fim de que os diversos grupos sociais possam coexistir e usufruir os bens sociais de maneira igualitária, é necessário que o entorno sustente normas claras de convivência, possibilitando que o subjetivo de cada um e de cada grupo (opções religiosas, afetivas, sexuais, diferenças perceptivas etc.) se manifeste, sem causar o extermínio do outro.

Para lutar contra a exclusão, é necessário, segundo Sacristan (2002), construir vínculos apoiados na “virtude social” da tolerância. A palavra tolerar é utilizada pelo autor, considerando as suas muitas significações, já que a mesma pode ser entendida como permitir, suportar, mas também é sinônimo de compreender, de aceitar. O uso dessa palavra revela a necessidade de uma atitude crítica e flexível que permita a desconstrução de crenças e valores individuais e coletivos. As atitudes de tolerância pressupõem a compreensão do outro na sua totalidade. Tolerar é acreditar e aceitar que o ser humano é fruto de uma interface, composta pelas múltiplas exposições aos grupos sociais a que está vinculado. Essa mistura permite que exista uma identidade própria, mas que não é imutável, pois sofre a ação do tempo e das experiências vividas em cada fase da vida, e em cada grupo social, mesmo sendo única.

As instituições sociais, e a escola como uma delas, aparecem como fatores importantes no favorecimento e manutenção de atitudes de tolerância. Segundo Sacristan (2002), é preciso efetivar ações que promovam essas atitudes. O autor sugere que sejam criados espaços, onde exista a possibilidade de praticar e analisar a convivência em grupo, onde se discuta sobre a diversidade da raça humana, estimulando atitudes de crítica e autocrítica diante do que é moralmente admissível. Essas experiências, prossegue o autor, podem ampliar as possibilidades de convivência harmônica entre os diferentes grupos sociais, pois resgata as peculiaridades inerentes a cada pessoa, dentro de cada grupo, marcando similitudes e diferenças, permitindo a compreensão de que, de forma geral, todos somos iguais na diferença. A escola pode e deve contribuir para essa discussão, fomentando, no seu cotidiano, ações que resgatem os diferentes significados do ser cultural.

Essa discussão necessita estar presente em todos os âmbitos da educação, entre a comunidade escolar, nos diversos níveis de escolarização, entre os que fazem as leis e entre os que escrevem sobre a educação. É necessário, principalmente, implicar a sociedade, demonstrando quanto uma postura acrítica da escola pode contribuir para manter uma

sociedade excludente e injusta, transformando a educação em um instrumento de opressão de grupos minoritários.

Nesta pesquisa, a força excludente das instituições sociais revela-se nos dois grupos minoritários objeto deste estudo: a criança da educação infantil e a pessoa com deficiência visual. Situados à margem, essas minorias vêm demandando da sociedade um redimensionamento do lugar que lhes tinha sido reservado, no *espaço social público* (SACRISTAN, 2002). No caso das pessoas com necessidades educacionais especiais, por exemplo, para se chegar à idéia de que elas não são excepcionais ou especiais, um tipo diferente de ser humano, mas, ao contrário, iguais a todos os seres humanos, até quando são diferentes, porque ninguém é igual a ninguém e todos têm necessidades específicas, foi necessário percorrer um longo caminho, onde foram sendo superadas situações extremamente adversas.

2.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PERCORRENDO CAMINHOS

ENTRE O DIREITO À VIDA E O DIREITO À ESCOLA

É possível encontrarmos na história registros de que as primeiras atitudes sistematizadas da humanidade em relação às pessoas com deficiência foram: assassinato das crianças ainda ao nascer ou o abandono das mesmas à própria sorte, o que, em última análise, geralmente também significa assassinato (AMIRALIAN, 1997; KIRK; GALLAGER, 1991; VIGOTSKY, 1997).

Essas atitudes de extermínio indiscriminado foram sendo substituídas por atitudes segregativas, nas quais a institucionalização passou a ser a solução para o *problema da deficiência*. Esses primeiros ambientes de exclusão eram divididos com os pobres, loucos,

velhos e todas as outras pessoas que necessitassem dessa "proteção". O paradigma vigente na época era o da exclusão social (BRASIL, 2003).

Os primeiros espaços para atender apenas às pessoas com deficiência, só foram criados na "[...] segunda metade do século XVIII em Paris. Voltados exclusivamente para crianças cegas e surdas, tendo em comum com os hospícios o fato de se constituírem em internato." (BUENO, 1999, p.166). Essas Instituições foram a escola de Abade de L'Épée e a escola para cegos, fundada por Valentim Haüy, sendo esta transformada logo depois no Instituto de Jovens Cegos de Paris. O papel dessas organizações era garantir que as pessoas desenvolvessem habilidades necessárias à vida. Entretanto, apesar da intenção formativa, acabaram por se transformar em asilos, assumindo um caráter assistencialista e segregacionista, a ponto de o próprio Luís Braille, criador do sistema Braille, que substituiu a escrita para cegos, residir até o fim de sua vida no Instituto Nacional para Jovens Cegos de Paris (BUENO, 1999).

A primeira Instituição para Cegos no Brasil foi construída no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, criado em 12 de setembro de 1854, funcionando em regime de internato. No século XX, após anos de exclusão, segregação social e institucionalização, ocorreu um movimento pela integração dessas pessoas na sociedade. Entretanto, para que tal fato sucedesse, existia uma condição anterior: as pessoas com deficiência precisavam alcançar a normalidade. Deveriam, então, ser preparadas nas Instituições especializadas, e seriam consideradas integradas quando estivessem adaptadas para a convivência em sociedade. No caso da escola, por exemplo, as crianças e jovens precisariam estar nas mesmas condições (cognitivas, atitudinais etc.), que as crianças "normais", para poderem, assim, cursar a escola regular (BRASIL, 1997, 2003; KIRK; GALLAGHER, 1991).

Apesar de uma conquista importante, com conseqüente mudança na forma de lidar com a problemática da deficiência, ainda não atendia às expectativas das pessoas com deficiência, pois mantinha o problema no indivíduo, atribuindo a ele a responsabilidade por incluir-se ou não (BRASIL, 2003). À sociedade cabia apenas oferecer serviços para capacitar o indivíduo. Caso ele não conseguisse aprender a ler, a andar, a ver, a ser igual às outras pessoas, então não poderia conviver com elas, em um mundo construído por e para os ditos "normais".

No que diz respeito às pessoas com deficiência visual, a integração possibilitou um grande avanço, talvez mais do que para as outras deficiências. É possível que isso tenha ocorrido, graças ao fato da fala ser um dos mais importantes substitutivos da falta de visão e também um importante mediador das relações sociais, facilitando a inserção do aluno com deficiência visual na escola.

Segundo Kirk e Gallagher (1991, p.203): “[...] desde o início do século XX, várias formas de integração têm sido parte do programa educacional para algumas crianças deficientes visuais.” Dorina Nowill (1996) relata que, em 1943, ela própria, na condição de aluna cega, na cidade de São Paulo, foi integrada em escola regular. Em Salvador-Ba, Duarte (2004, p.1) revela: “[...] em 1959, foi a primeira experiência de integração de alunos deficientes visuais em escolas regulares.”. Esses alunos moravam no Instituto de Cegos da Bahia, a terceira Instituição para cegos a ser criada no Brasil, em 1933, que além da residência para as pessoas cegas abrigava nas suas dependências uma escola especial. Graças a idéia da integração escolar, esses alunos internos do ICB começaram a freqüentar as escolas regulares da comunidade, redimensionando o papel da instituição especial que, progressivamente, passou a se encarregar apenas da complementação curricular e do apoio pedagógico oferecidos aos alunos nos turnos opostos ao da escola regular (DUARTE, 2004).

Bueno (1999, p. 169-170) afirma que, de maneira geral, a Educação Especial no Brasil passou por três momentos: “(1) O da criação de Instituições de internação; 2) Da disseminação do atendimento com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) A integração do deficiente na rede regular de ensino.” Essas etapas tiveram como suporte ações públicas governamentais que, inicialmente, foram realizadas através de campanhas nacionais para mobilização da comunidade, como por exemplo a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Visual, em 1958. Progressivamente, essas ações passaram a demandar do poder público políticas governamentais mais claras e efetivas, e a criação de legislação específica, como aconteceu em 1961, com a promulgação da Lei 4.024/61, que garantiu o apoio da iniciativa privada à educação do excepcional.

Bueno (1999) ressalta que a educação da pessoa portadora de deficiência vem sendo assumida historicamente por instituições privadas, religiosas ou não, ficando o Estado em uma posição de pouca implicação com o cotidiano escolar, o que se reflete na indefinição das políticas educacionais para essa população.

A escolarização da pessoa com deficiência, no Brasil, sofreu e sofre grande influência dos movimentos internacionais (BRASIL, 1997). No que diz respeito ao paradigma da integração escolar, na década de 90, começaram a circular, mundialmente, novas idéias que se contrapunham ao conceito de integração. Como exemplo dessa mobilização, podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, e a Declaração de Salamanca. Em junho de 1994, delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia, reafirmaram, através de documento, o compromisso de inclusão da pessoa portadora de deficiência na sociedade e na escola. Segundo esse documento, é necessária a existência de uma “[...] Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades

educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino." (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2004, p.1).

Nos dias atuais, o paradigma que norteia as ações da Educação Especial é o da Inclusão Escolar, que preconiza, dentre outras coisas, que sejam criadas condições para acolher a singularidade da pessoa com necessidades educacionais especiais, no contexto em que se encontre. A pessoa com deficiência é vista agora sob a ótica da equiparação das oportunidades, ou seja, a sociedade deve se adaptar às necessidades da pessoa, garantindo que ela encontre no ambiente condições que lhe permitam acessar o mundo ao seu redor, com os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão comum. A escola deve se estruturar numa perspectiva inclusiva, em que a diferença e a diversidade sejam encaradas como inerentes ao ser humano e não como algo específico, só das pessoas com deficiência (BRASIL, 2003, 2004b).

O que seria então uma escola inclusiva?

Para L. Macedo (2004, p.1), é um espaço privilegiado de descobertas pessoais, de enfrentamento de preconceitos, de experiências de co-dependência:

A educação inclusiva é uma educação democrática, comunitária, pois supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, falso domínio e tenha a coragem de dizer não sei, tenho medo, nojo, vergonha, pena, não respeito, quero aprender ou rever minhas estratégias pedagógicas, pois não consigo ensinar para certos tipos de criança, não sei controlar o tempo, não sei ajudar – não no sentido da co-dependência, mas no sentido da interdependência.

Refletindo sobre a inserção de crianças com deficiência mental na escola regular, Sahda Marta Ide (1997, p.213) revela que as escolas inclusivas demandam novas configurações educacionais, expressas por: “[...] novos currículos, prédios apropriados, arranjos organizacionais, estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem.”

A idéia da escola inclusiva pressupõe, portanto, mudanças tanto no âmbito individual, quanto no coletivo, o que implica na modificação de um paradigma sócio-educacional. Para Sasaki (2004, p.1):

Na vida educacional, o que vai mudar daqui para a frente é o paradigma pelo qual deverá ser vista a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social - as escolas (tanto as comuns como as especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo o espectro da diversidade humana representada pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiência e pessoas com outras características atípicas etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Entendemos que para a escola regular trabalhar dentro desse novo paradigma, é necessário que a comunidade escolar, em especial o professor, se instrumentalize para lidar com essa nova realidade, que se apresenta no cotidiano da sala de aula. Ao mesmo tempo em que enfatiza o papel da sociedade no favorecimento dessa nova prática pedagógica, a idéia da inclusão resgata também a subjetividade de cada um. Lidar com o diferente representa, para cada pessoa, a desconstrução de aspectos da sua história de vida, da sua singularidade. Será necessário descobrir novos caminhos, indo de encontro a preconceitos, respeitando o outro na diferença e o acolhendo de maneira solidária. A inclusão atinge a todos de forma generalizada e a cada um na sua própria identidade.

No Brasil de hoje, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 2004c), garante à pessoa portadora de necessidades educacionais especiais o acesso ao ensino regular. A legitimação desse trânsito, entretanto, não garante que sejam efetivamente aumentadas as possibilidades de acesso aos bens culturais e econômicos, promovendo o rompimento do muro da exclusão que aprisiona esses indivíduos. Caso esse processo inclusivo não se traduza em uma ação de construção de um novo *habitus* social, acabará

servindo para legitimar práticas excludentes, e, nesse sentido, a inquietação que Saviani (2001, p.21) apresenta se torna realidade: “[...] a luta de classe resulta, pois, impossível.”

O processo inclusivo não pode ser imposto, às custas de uma resolução legal. A lei é apenas o começo, é um estímulo mas não a garantia de que ocorra a inclusão (MIRANDA, 2002, 2004). É necessário envolver não apenas a comunidade escolar, mas implicar a sociedade como um todo. A inclusão, portanto, está diretamente ligada às mudanças sociais e ao respeito à subjetividade, sem os quais o processo inclusivo acabará em falácia. É vital que o ambiente educacional que pretende operacionalizar experiências inclusivas favoreça o desenvolvimento dessa ação pedagógica inovadoras. Mantoan (1997, p.120) defende:

A inclusão é, pois, um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma conseqüência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

A criação desses espaços institucionais abertos é uma tarefa densa, que implica em caminhar entre opostos. Esse é o desafio do educador do século XXI: poder ir além do seu papel de reprodutor de conhecimentos, ser um mediador, promover reflexões sobre o conceito de sociedade inclusiva, que seria, segundo Schmidt (1998, p.115): “[...] uma sociedade pronta para incluir e dar conta de todos. Uma sociedade, com recursos não restritos, a um grupo considerado padrão ou ideal, mas, uma sociedade em que todos, mas absolutamente todos, tenham oportunidades iguais de acesso a todos os recursos.”

É também papel de todos os que estimulam e sustentam a ação inclusiva que ela seja realizada com responsabilidade. Carmo (2001, p.44) critica os profissionais que “[...] forçam e colocam em prática uma ação completamente desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares brasileiras.” É fato que a escola, como está, não se encontra preparada para uma prática inclusiva, já que ainda trabalha com um paradigma

homogeneizante, reprodutor das desigualdades sociais. Sobre essa questão, Galvão Filho (2004, p.51, grifo do autor) afirma: "[...] fica difícil falar em uma 'educação inclusiva' sem uma crítica e uma transformação radical deste modelo padronizante, *o qual não suporta as diferenças.*"

Um outro importante cuidado que se deve ter na escolarização da pessoa com deficiência diz respeito ao conhecimento que a comunidade escolar precisa ter acerca das reais necessidades do seu aluno. No caso da deficiência visual, por exemplo, era concepção vigente até a década de 1960 que todo deficiente visual era cego, não sendo necessário estimulá-lo visualmente. Segundo Dall'Acqua (2002), foi Natalie Barraga quem demonstrou, através de seus estudos com pessoas consideradas cegas, que as mesmas, se portadoras de determinado resíduo visual, têm possibilidade de melhorar funcionalmente a visão, desde que convenientemente estimuladas. A partir de então, tem sido possível a organização de novas possibilidades de intervenção pedagógica. Esse fato teve grande impacto na escolarização da criança cega, a ponto de modificar o conceito de deficiência visual, que "[...] passou a não mais se referir a um conjunto indistinto de pessoas genericamente educadas como cegas, mas sim àquelas que, por diferentes razões apresentavam restrição total ou diminuição da capacidade visual." (DALL'ACQUA, 2002, p.77).

Em seu livro "Deficiência visual: Reflexão sobre a Prática Pedagógica", Bruno (1997) relata que as formas de atendimento educacional à pessoa com deficiência visual, podem ser desenvolvidas dentro das seguintes modalidades:

- Sala de recursos: de posse de material pedagógico adequado ao processo ensino-aprendizagem e de recursos específicos à deficiência visual, o professor especializado oferece apoio suplementar ao aluno, em uma sala diferenciada e dentro da própria escola regular.

- Formas combinadas: atendimento e/ou orientações a alunos com deficiência visual matriculados em classes especiais de deficiência mental leve, deficiência auditiva e/ou física.
- Projetos especiais: similar à sala de recursos, só que organizado em outro local na comunidade, que não fosse a escola da criança, e que atenda ao aluno, sua família, professores e à comunidade em geral.
- Centro de referência de baixa visão: é o lugar onde seriam feitos avaliações e programas educacionais, visando contemplar o desenvolvimento da eficiência visual e adaptação de recursos ópticos; conta com oftalmologista, pedagogo e ortoptista especializado em baixa visão.
- Centro de Apoio Pedagógico (CAP): é uma “[...] proposta para o desenvolvimento qualitativo da educação e inclusão do portador de deficiência visual no sistema escolar e comunitário.” (BRUNO, 1997, p.23). Essa proposta, hoje transformada em um programa do Governo Federal, começou em São Paulo, em 1994, a partir de pressões dos familiares. Busca otimizar os serviços de atendimentos especializados, disponibilizando-os não apenas para as capitais e/ou grandes cidades dos Estados, mas também a municípios no interior dos estados que tenham demanda para esse atendimento. O programa foi concebido dentro de uma visão *política pública integrada* nos diversos níveis (Federal, Estadual e Municipal), envolvendo órgãos governamentais e não governamentais, buscando parcerias com as universidades e a comunidade em geral.

As diferentes formas de atuação pedagógica acima descritas estão pautadas no conhecimento atual sobre a capacidade do indivíduo portador de deficiência, que aponta para a eficiência e o resgate das potencialidades, transpondo, assim, as suas limitações.

Está nas mãos da Escola Regular e da Instituição Especializada desenvolver uma parceria que contribua para a modificação das antigas atitudes. Segundo Ide (1997, p.213): "[...] as escolas especiais devem contribuir com as escolas regulares na provisão e fornecimento de conteúdos curriculares, métodos de ensino compatíveis às necessidades individuais dos alunos ali integrados." Discutir, estudar e aprofundar o conceito de escola inclusiva, conjuntamente com as famílias, instituições sociais e outros é possibilitar que a sociedade compreenda que "[...] a inclusão não obriga todos os cidadãos a seguirem o mesmo rumo, mas, sim, garante a eles a oportunidade de que tenham acesso a todos os recursos da comunidade que quiserem e puderem utilizar." (SCHMIDT, 1998, p.116).

Diante desse novo paradigma educacional que atribui à escola um novo papel, mais flexível e aberto, como se insere a Educação Infantil? Que lugar é atribuído socialmente a essa modalidade de ensino?

2.2 DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação Infantil (EI) é a denominação atualmente utilizada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 1993, 1998a, 1998b, 2002), para se reportar às ações pedagógicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Além dessa nomenclatura, podemos encontrar também, nos textos relativos a essa temática, a expressão “educação da criança pequena”, usada com a mesma finalidade exposta acima (RAMON; SILVA, 2002; ROSEMBERG, 1986, 2002; ROSSETTI-FERREIRA). Na construção desta dissertação, utilizaremos as duas expressões, mesmo considerando que ambas não conseguem explicitar com clareza o que está sendo tratado. Isso porque, toda a educação da criança é, a princípio,

uma educação infantil. Como, legalmente, a infância vai até os 12 anos de idade, o uso do termo "educação infantil", quando não convenientemente contextualizado, pode provocar uma compreensão equivocada do que se pretende dizer. Quanto à expressão "criança pequena", o desconforto em utilizá-la advém da inexatidão quanto à faixa etária que compreende.

Uma outra consideração a fazer, diz respeito à expressão "pré-escola". Essa denominação será utilizada também com ressalvas, já que o significado gramatical da palavra remete-nos à idéia de anterioridade, de um período antes da entrada na escola, o que não coincide com o momento histórico atual, já que, desde 1988, as creches e pré-escolas passaram a fazer parte da Constituição Federal, como uma atribuição da área educacional. A educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, devendo ser desenvolvida nos sistemas de: "[...] creches para as crianças de 0 a 3 anos, como as pré-escolas para as de 4 a 6 anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária." (BRASIL,1998a, p.13).

Educar crianças pequenas, hoje, no Brasil, é uma ação pedagógica. A história, entretanto, demonstra que nem sempre foi assim. Campos (1985, 1994), Haddad (1987), Kramer (1995), Lordelo (1997), Rosemberg (1986, 2002), Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), Vieira (1988), dentre outros autores, identificam o assistencialismo voltado para os cuidados básicos à saúde como o grande objetivo das primeiras políticas públicas dirigidas a essa população.

As creches e pré-escolas foram originadas de um fenômeno tipicamente urbano, proveniente da necessidade das mães de baixa renda que trabalhavam fora de casa. Constituíram-se em um espaço onde podiam deixar os seus filhos pequenos (WAJSKOP, 1999). Esses lugares deveriam garantir os cuidados de nutrição, proteção e higiene às crianças enquanto suas mães realizavam atividades laborativas.

Segundo Vieira (1988), as primeiras instituições oficiais, no Brasil, voltadas para o cuidado da criança pequena, datam da década de 1930. Mas é só na década de 1970 que ocorre um movimento em defesa de uma pré-escola de qualidade, que conjugue tanto o cuidar quanto o educar. Nesse período, a pré-escola começa a sofrer os impactos causados pelas profundas transformações que a sociedade e a família, em especial, estavam passando. A saída da mulher do ambiente doméstico, a diminuição do número de filhos, o estabelecimento de forças internas divergentes no interior do núcleo familiar, causadas pelas diferentes configurações sistêmicas, oriundas de novos casamentos e incorporação de outros membros familiares (enteados, ex-esposas, ex-maridos etc.), a naturalização no ambiente doméstico da ausência materna, a pouca disponibilidade de tempo para a educação dos filhos, a invasão do *stress* cotidiano das grandes cidades, comprometendo a vinculação familiar, a diminuição dos espaços públicos de convivência e lazer, tudo isso contribuiu para uma nova estruturação da família, suscitando das instituições de cuidados e assistência um acolhimento diferenciado daquele a que se propunham quando foram criadas. Passa-se a exigir das instituições infantis práticas que englobem, além dos cuidados básicos, ações educacionais, já que esses espaços se tornaram para a criança uma das mais significativos e, em alguns casos, as únicas possibilidades de interação saudável com o mundo.

Hoje a pré-escola tornou-se um importante espaço de vida e de inserção na cultura, como avalia Vieira (1988). Faz parte do cotidiano de qualquer criança, independente da classe social a que pertença. Transformou-se no lugar onde as crianças pequenas aprendem a cerca de si mesmas, do mundo e das regras de convivência em sociedade.

Os caminhos percorridos pelas instituições de educação infantil apontam para a necessidade de uma ação pedagógica contextualizada e crítica que trabalhe, prioritariamente, numa perspectiva dialógica entre escola e sociedade. Por isso, para estudar a Educação

Infantil no século XXI, é crucial entender o contexto sócio-econômico e político em que se insere essa modalidade de ensino.

Quanto mais nos aproximamos das diversas realidades representativas dos nossos diferentes “Brasis”, fica evidente o quanto complexo é o cenário sócio-cultural desse país-continente. A desigualdade regional, que se sustenta nas graves disparidades sócio-econômicas, é um marco representativo das inúmeras situações de exclusão social sofridas pelo povo brasileiro. Essas se manifestam, desde a gestação da criança, na localização geográfica do domicílio da sua família – se no Norte ou Sul do País, se na capital ou interior dos Estados. A depender de onde se situe, implicará em diferentes suportes tanto durante a gestação quanto na hora do parto e depois, nos cuidados básicos aos primeiros anos de vida (VERAS, 1999; MELLO, 1999).

Um exemplo dessa situação está explicitado nos dados sobre a matrícula de crianças na pré-escola em Salvador-Bahia. A cidade está colocada “[...] entre as cinco capitais que apresentaram as taxas mais baixas de crianças de zero a seis anos, matriculadas na pré-escola. Isto é, menos de 10%, quando as demais capitais apresentaram taxas entre 10 a 24%.” (BAHIA, 2002, p.4).

No tocante à educação das crianças pequenas, a qualidade e quantidade do serviço prestado a essa população é, infelizmente, pior em alguns estados, mas é insuficiente no Brasil como um todo. A avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003, p.1) é ilustrativa:

A educação infantil, voltada para crianças de 0 a 6 anos, cresceu principalmente entre as creches, onde a variação foi de 7,3% com relação ao ano passado. Na pré-escola, que atende crianças de 4 a 6 anos, o crescimento no mesmo período foi de 3,7%. A análise fria desses números de crescimento, no entanto, pode levar à conclusão equivocada de que o crescimento se dá no ritmo desejado. No caso das creches, por exemplo, se o país quiser cumprir as metas que o Congresso estabeleceu no PNE (Plano Nacional de Educação), será necessário, no mínimo, quadruplicar as vagas até 2011.

O contexto sócio-econômico em que está inserida a criança, torna-se, portanto, um fator decisivo na possibilidade de escolha e na qualidade do ambiente educacional a que ela será exposta. Segundo Wajskop (1999, p.27): “[...] o espaço da instituição deve ser um espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal.” Diante dessa afirmação, é preocupante imaginar os possíveis efeitos que as perdas sofridas pela criança pequena de baixa renda podem causar ao seu desenvolvimento bio-psico-social.

A crueldade dessas demarcações sociais é observável na forma como essa modalidade educacional sofre com o abandono das políticas públicas, expressado pela falta de verba, pelo esvaziamento do poder público, no que diz respeito ao gerenciamento, garantia de vagas, locação de espaços físicos e manutenção do quadro de professores. A educação infantil, hoje, no Brasil, não está inserida entre as ações que os grupos dominantes elegeram como prioridades (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

Para esses autores, a situação de marginalidade a que as crianças de 0 a 6 anos estão submetidas, as mantém esperando por ações da iniciativa privada ou da sociedade civil organizada, com a desculpa de que a esfera pública, agindo assim, estaria dividindo ações, estimulando iniciativas sociais das empresas, contribuindo para a formação do empresário cidadão, que reverte os lucros em benefícios sociais para o país. Uma estratégia que mantém as coisas como estão, ou seja, uma educação de segunda mão, de segunda categoria, para deixar à margem os que nela já se encontram.

Essa lógica é apoiada pelo capitalismo neoliberal, através de ações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM). Sobre esses padrões, Rosemberg (2002, p.1) faz alguns comentários esclarecedores:

No cenário mundial de financiamento da EI durante os anos de 1990, o BM evidencia o maior incremento em relação ao das demais organizações internacionais: aproximadamente um bilhão de dólares norte-americanos emprestados em sua quase

totalidade para América Latina e Ásia [...] Dentro dessa ótica, a perspectiva do cuidado da criança complementar à família para apoiar o trabalho materno se perde, pois trata-se de atendimento escolar. No Brasil, os empréstimos do BM para EI direcionaram-se, até o presente, exclusivamente a este tipo de projeto, acoplado à melhoria do ensino fundamental.

Essas instituições acabam por ingerenciar os países que necessitam dos seus recursos. No caso da educação no Brasil, como já foi dito, o investimento prioritário deve ser para o ensino fundamental. Cabe ao Governo Brasileiro criar medidas para fazer cumprir essa determinação, como preconiza o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), programa que estimula o realinhamento de políticas governamentais, apesar de defender a descentralização de recursos da união e municipalização de ações, mantém uma verba federal específica para estimular a expansão do ensino fundamental. Essa redistribuição de verbas é claramente explicitada na citação abaixo:

A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. (BRASIL, 2004a, p.1).

Como as poucas ações voltadas para a Educação Infantil eram fomentadas, em sua maioria, por estratégias de âmbito Federal ou Estadual, a nova configuração das políticas públicas acabou por aumentar as lacunas já existentes nos atendimentos a essa população. E hoje, os profissionais que atuam na Educação Infantil assistem, estarecidos, à transformação das poucas escolas públicas, que recebiam crianças na faixa etária da pré-escola, em escolas

de ensino fundamental, e a proliferação de escolinhas particulares e comunitárias de pequeno porte¹¹. Rosemberg (2002, p.1) afirma:

Minhas críticas a essas orientações do BM sobre EI e à sua incorporação pelo atual governo e por políticos brasileiros dizem respeito a que elas não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres.

Esses atendimentos de baixa qualidade, destinados à população de baixa renda, além de serem oferecidos em condição física inadequada, são mediados por profissionais que agem intuitivamente, sem terem tido acesso a uma formação específica. Deste modo, a criança pequena é condenada ao enclausuramento em espaços físicos insalubres, onde têm acesso a conteúdos curriculares inadequados, exposta a práticas pedagógicas que não respeitam a sua singularidade, submetida, equivocadamente, às prioridades educacionais das primeiras séries do ensino fundamental, a exemplo da aquisição da leitura e da escrita. Essa realidade é explicitada por Cruz (1996, p.3) que, estudando sobre o professor da educação infantil, informa:

[...] essa profissional pode contar apenas com os saberes oriundos de suas vivências enquanto membro de um determinado grupo social e os que vai conseguindo acumular (em geral sem as condições de reflexão e sucessão que favoreceriam o seu enriquecimento) ao longo da sua experiência de trabalho.

Diante dessa realidade, é pertinente resgatar algumas sugestões de Cruz (1996) para a formação dos professores. Essa autora sugere que as instituições, para favorecer uma formação adequada ao educador, devem se pautar no estudo e discussão das teorias atuais que

¹¹ Como alento para lidar com essa realidade, vale informar que o Governo Federal tem se mobilizado no sentido de criar um novo Fundo para o ensino básico em substituição ao FUNDEF, que poderá ser usado para financiar outras modalidades de ensino, como a educação infantil. Está sendo apresentado sob forma de Emenda Constitucional e se for aprovado entrará em vigor em 2005, com o nome de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). (BRASIL, 2004d).

envolvam a prática pedagógica, além de realizar um trabalho sistemático e continuado de acompanhamento e reflexão sobre as ações cotidianas em sala de aula, a fim de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança.

Feitas essas considerações sobre a Educação Infantil, resta discutir como está sendo acolhida a criança cega. Para tanto, existem documentos oficiais que legislam sobre a prática pedagógica dessas instituições infantis. Segundo a lei vigente, exposta no Decreto no. 3.298, que regulamenta a Lei no 7.853, deve ser garantida "[...] a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino." (BRASIL, 2004b, p.2). Esses documentos oficiais são: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que no caso da EI, é representado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998a), e os Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil: Adaptações curriculares para a educação de crianças de zero a seis anos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2003).

O RCNEI, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), é o documento que deve servir de padrão para as ações educacionais voltadas às criança de 0 a 6 anos. No que tange às escolas para as crianças de baixa renda, foco do nosso estudo, muitas orientações tendem a cair no vazio, por total inadequação do proposto à realidade cotidiana daquelas comunidades escolares. Como exemplo dessa inadequação, basta comparar o que preconiza o RCNEI e a realidade descrita no perfil das Instituições Infantis Brasileiras no ano de 2001.

O RCNEI orienta: "Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam [...] eles podem enriquecer seu repertório corporal e lúdico." (BRASIL, 1998a, p.33).

O Censo Escolar evidencia:

O espaço físico constitui-se, para muitas instituições, como importante desafio a ser superado. Assim, 44% das creches e 63% das pré-escolas não contam com parquinho. No total, mais de 80% não possui horta e quase nenhuma tem viveiro.

Além disso, 32% das creches e 37% das pré-escolas não dispõem sequer de um quintal para as crianças tomarem sol ou se movimentarem. Só 15% delas possuem lactário (espaço destinado à amamentação dos bebês) e 75% não dispõem de cadeiras próprias para alimentar as crianças. (FONTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2004, p.1).

Analisando as duas situações, é possível constatar o abismo que existe entre o que é preconizado e o que, de fato, ocorre com as crianças no seu dia-a-dia.

Um outro aspecto a ser levantado, diz respeito a apresentação do referencial teórico do documento, que lança uma profusão de informações, de forma superficial, sem aprofundar a pertinência das mesmas. Essa atitude imprudente dificulta a compreensão e aceitação integral das idéias propagadas, que acabam, por imposição legal, sendo seguidas, mas não apreendidas (MACEDO, 2002).

O documento propõe a construção de um currículo que considere as diferenças entre as faixas etárias, levantando as especificidades das crianças de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos. A organização curricular recomenda que o professor organize os elementos curriculares a partir de "domínios ou campos de ação" da criança, agrupados em dois âmbitos de experiência: o âmbito do desenvolvimento pessoal e social e o âmbito do universo cultural. O primeiro, é dividido em três eixos: o conhecimento de si e do outro, o movimento e o brincar; o segundo âmbito é relativo à apropriação da produção cultural e simbólica da humanidade e trata dos conteúdos relativos a: língua escrita e oral, matemática, artes visuais, música e conhecimento do mundo. Ao elencar o que deve ser contemplado em cada um desses eixos, o RCNEI o faz organizando em três categorias, que descreve como conteúdos: "[...] conteúdos conceituais, se referem a conceitos e fatos; os conteúdos procedimentais dizem respeito aos procedimentos e os conteúdos atitudinais associam-se a valores, atitudes e norma." (BRASIL, 1998a, p.51). No documento, é possível encontrar ainda, em linhas gerais, orientações didáticas para a atuação em sala de aula.

A temática das crianças com necessidades educativas especiais é abordada em apenas um item desse documento. O assunto é tratado de forma ampla, genérica e pouco esclarecedora. Em publicação posterior, também do MEC, sobre os saberes e práticas da educação infantil (BRASIL, 2003), o tema da educação inclusiva é discutido a partir das adaptações curriculares. Estas já tinham sido discutidas em outros documentos do MEC, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998b), mas a abordagem recente é diferenciada, pois trata da criança deficiente na educação infantil.

As adaptações visam facilitar o acesso da criança com deficiência ao currículo escolar, já que o mesmo deve ser comum para todas as crianças. Essas ações precisam estar em consonância com as diferentes modalidades de ensino, respeitando as especificidades de cada aluno. Divididas em dois grupos, podem ser consideradas como: adaptações de grande porte ou significativas, quando abrangem, por exemplo, a reformulação curricular, com supressão de conteúdos e objetivos curriculares; atitudes simples, como aproximar a criança com baixa visão da lousa, são chamadas de adaptações de pequeno porte ou pouco significativas. As adaptações podem envolver ações, tais como: organização espacial, didática e relacional; relativas aos objetivos e conteúdos do currículo com redimensionamento do projeto pedagógico da escola; avaliativas e procedimentais, introduzindo-se ou retirando-se estratégias pedagógicas; relativas à revisão do ritmo e tempo atribuído para cada atividade (BRASIL, 1998b).

Deste modo, as adaptações se constituiriam em:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998b, p.9).

Nos saberes e práticas da educação infantil, as adaptações curriculares são discutidas a partir de diferentes perspectivas. O documento é dividido em nove volumes, sendo apresentado em cada um deles um tipo de deficiência. Nesse trabalho, foi traçado o perfil da criança com deficiência visual e as suas necessidades, ao se encontrar inserida em uma sala de educação infantil. O documento permite ao professor identificar caminhos, sabendo como buscar a ajuda especializada. O material ajuda também na compreensão do que é a inclusão escolar, enfatizando a parceria entre o professor da classe comum e os profissionais especializados, demonstrando que para mudar um paradigma educacional não se pode permanecer fechado dentro das paredes da escola, pois as ações educacionais repercutem e sofrem as repercussões da sociedade (BRASIL, 2003).

Nos três documentos – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998b) e Saberes e Práticas da Inclusão – educação infantil: adaptações curriculares para a educação de crianças de zero a seis anos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2003) – é possível perceber a relevância que é dada ao papel do educador como mediador e a importância da instrumentalização do mesmo, no sentido de descobrir estratégias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. As atividades lúdicas são apontadas como fundamentais na construção dessa nova prática pedagógica.

Considerações necessárias devem ser feitas em relação ao papel do professor no cotidiano da sala de aula. No dia-a-dia, é necessário que o educador transite com sutileza entre a partilha dos conhecimentos sociais, afetivos e cognitivos e a interação social entre as crianças. O professor precisa estimular o confronto com idéias e concepções diferentes de mundo, educando na e para a diversidade. Essa atuação pressupõe que o educador assuma um papel de mediador entre a criança e o mundo (VIGOTSKY, 1984).

Um outro aspecto importante, diretamente relacionado com a mediação do professor, diz respeito ao valor dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Ensinar a brincar, estimular a criança para que possa, através do brinquedo e das brincadeiras, acessar o conhecimento sobre si mesma, os outros e o mundo, é a importante função da educação infantil. Segundo Chateau (1987, p.14), é através do jogo que a criança "[...] desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades [...] assimila-as e desenvolve, une-as e combina."

Para Vigotsky (1984, p.62): "[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal [...] a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade." É nesse nível evolutivo que a escola deve agir. Entendemos que, infelizmente, quando não tem acesso a esse tipo de reflexão, o professor pode, equivocadamente, compreender a atividade lúdica apenas como mais uma estratégia para enquadrar seus alunos, visando a homogeneização dos comportamentos em sala de aula.

A descontextualização das brincadeiras acaba por engessar essa ação fundamental para o desenvolvimento infantil, dando um caráter artificial e forçado. O professor utiliza a sedução do brincar para garantir que conteúdos cognitivos possam ser compreendidos, em detrimento de conteúdos afetivos e atitudinais. A criança, nessa ótica, tem a sua criatividade e espontaneidade lentamente sufocadas, ocasionando, muitas vezes, atitudes de desconexão entre o que apreende na escola, disfarçado por situações lúdicas atraentes, e a sua real necessidade naquele momento. As atividades lúdicas, planejadas de forma massificante, tentam homogeneizar a forma particular como se dá a aprendizagem, desconsiderando as peculiaridades de cada criança, a história única e singular de cada aluno, comprometendo o resgate de aspectos da cultura familiar e social, importante função dos jogos (CHATEAU, 1987).

A falta de significação no que vivencia e as interações sociais empobrecidas impedem que o aprendizado cumpra a sua função de impulsionar o desenvolvimento. Para a criança pequena a brincadeira é o seu instrumental, é o que lhe permite reproduzir, elaborar, compreender e apreender o mundo em que vive. Segundo Pearce (1999, p.166): "Além de desenvolver a inteligência [...] o brincar prepara-nos para a educação superior, para o raciocínio criativo e a participação e manutenção de uma estrutura social [...] O brincar é a própria força da sociedade e da civilização."

A brincadeira facilita e garante o acesso da criança ao conhecimento disponível no mundo, sobre a sua espécie, sobre a sua cultura e sobre si mesma. Segundo Wajskop (1999), a brincadeira não é inata; aprende-se a brincar e aprende-se na interação com o outro. Podemos inferir, então, que vivenciar situações lúdicas favoráveis junto com outras crianças ou adultos é vital para o desenvolvimento de qualquer criança.

Como todas as crianças, a criança cega, também se apropria das situações lúdicas para formular hipóteses, construir e desconstruir conceitos sobre o mundo, elaborar situações traumáticas, ressignificar o seu ambiente. Por isso, é imprescindível que ela possa se inserir nas atividades lúdicas da sala de aula. As estratégias curriculares de pequeno e grande porte devem ajudar a promover essa realidade, adaptando situações e materiais (BRUNO, 1993, 1997).

Diante do exposto sobre o brincar e a brincadeira na pré-escola, é de fundamental importância assegurar o acesso da criança com deficiência visual a essas situações de aprendizagem. Nesse aspecto, Mantoan (1997) reconhece que a parceria entre a escola regular e o apoio especializado se revela particularmente importante. É necessário, por exemplo, que os professores especializados ajudem na elaboração do material pedagógico a ser utilizado na sala de aula, como: os livros sensoriais, os livros de histórias infantis em Braille, a adaptação de brinquedos educativos com textura e sons, a bola de guizo etc. (BRUNO, 1997).

O professor da escola regular precisará aprender a ensinar a criança cega a brincar, fazendo os movimentos com ela, incentivando a ajuda dos colegas, explicando o funcionamento dos jogos, respeitando o tempo que cada criança terá para compreender e executar as atividades. As tarefas da sala devem ser adaptadas de acordo com a necessidade da criança e precisam ser explicadas e contextualizadas, a fim de criar possibilidades para uma aprendizagem significativa, recorrendo, sempre que necessário, ao uso do concreto. Se para qualquer criança da educação infantil essa é uma condição imprescindível, para a criança cega é vital. O uso das miniaturas, por exemplo, ajuda a criança cega a formar a imagem mental e tridimensional dos objetos ao seu redor, permitindo que construa o seu próprio conceito sobre as coisas do mundo, formulando e reformulando hipóteses (BRUNO, 1993).

Entendemos que, ao vivenciar na classe situações que têm ligação com a sua realidade, a criança cega consegue apreender o conteúdo, dando significação a essa aprendizagem. Se a prática pedagógica se constrói sob esses alicerces, a criança com deficiência visual tem facilitado o seu acesso ao mundo do conhecimento.

Sobre a importância de um ambiente favorecedor do aprendizado, Bruno (1993, p.14) afirma: “[...] a ação do sujeito portador de deficiência visual e sua capacidade de construir conhecimento ficam muitas vezes prejudicadas, não apenas pela limitação do déficit visual em si, mas, principalmente, pela qualidade de troca com o meio.”

Sacristan (2002) sugere que a postura do professor deve ser a de promover trocas com o meio, ao mesmo tempo em que valoriza a autonomia e independência, sem negligenciar ou minimizar as limitações da criança. É importante refletir com a comunidade escolar (pais, professores, alunos, diretor, coordenador pedagógico e todos demais envolvidos no cotidiano da escola) sobre a diversidade própria dos seres humanos, incentivando atitudes de solidariedade e cooperação, que atravessem a família, a escola e a sociedade.

Não é possível, portanto, falar da pré-escola para a criança com deficiência visual sem enfatizar a importância das inter-relações sociais. Vigotsky (1997, p.104) afirma:

Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en si mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial (...) El niño con defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado su defecto y su normalidad dependen del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de toda su personalidad.¹²

Depreendemos que as ações da pré-escola devem refletir um consenso que integre os aspectos familiares, físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança. Não é possível dividir, fragmentar a ação pedagógica voltada para a educação infantil. O aluno precisa ser visto na sua totalidade, trabalhado globalmente. A escola precisa ser um lugar de diálogo entre a sociedade e a criança em formação, um local bom e digno para todas as crianças. Afinal, cada uma no seu contexto é única e especial. O aluno com deficiência visual precisa ter reconhecida a sua condição de criança, que transcende e supera a patologia, resgatando a alegria, a dignidade e o direito de ser completo na diferença, e de ser feliz, sendo apenas mais uma criança, numa classe onde todos têm o seu lugar e cada um é respeitado como é.

Na atualidade, podemos exigir que a criança seja respeitada na sua condição de cidadã, como sujeito de direitos, com garantias legais que lhe assegurem proteção para o seu desenvolvimento bio-psico-social. A história, entretanto, revela-nos que nem sempre foi assim. Os estudos científicos sobre a criança e o seu desenvolvimento percorreram um longo caminho até chegar a concepções como as que serão apresentadas no próximo capítulo, e que se constituem em importantes aportes teóricos desta pesquisa: as teorias sócio-históricas e ecológicas.

¹² “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas sim as consequências sociais, sua realização psicossocial [...] A criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau do seu defeito e da sua normalidade depende do resultado da compensação social, é decidirá a formação final de toda a sua personalidade.” (VIGOTSKY, 1997, p.104, tradução nossa).

CAPÍTULO 3

DISCUTINDO O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA À LUZ DAS TEORIAS SÓCIO-HISTÓRICA E ECOLÓGICA

Os estudos sistematizados a respeito da criança com deficiência visual só começaram a aparecer na metade do século XVIII, em Paris, com a criação da primeira Instituição para pessoas com deficiência visual. Estudos mais recentes dessa área, a exemplo dos desenvolvidos por Batista (1998), Bruno (1993, 1997, 1999), Farias (2003), Gasparetto et al. (2001), Montilha, Gasparetto e Nobre (2001), Ochaita e Rosa (1995), Silveira, Loguercio; Sperb (2001), dentre outros, defendem que, independente da sua condição perceptiva, a criança com deficiência visual necessita ter o seu desenvolvimento compreendido a partir das discussões atuais acerca da infância. Apesar de hoje existir um campo de estudo denominado "desenvolvimento da criança", nos primeiros trabalhos científicos, os dois conceitos – *desenvolvimento e criança* – eram discutidos separadamente.

3.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO

"DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA"

A palavra *infância* deriva da palavra latina *in-fale*, o que não fala (CASAS, 1998). Por muito tempo, na história da humanidade, a criança foi vista sob essa perspectiva: o lugar do que não tem o que dizer, aquele que não se expressa.

Na Civilização Medieval, por exemplo, as crianças, independente das suas peculiaridades orgânicas, emocionais e cognitivas, eram arrastadas para a convivência no ambiente adulto assim que os cuidados maternos não eram considerados mais necessários.

Isso ocorria por volta dos 7 anos de idade, participando, a partir de então do trabalho, dos jogos e de todas as atividades sociais, sem restrições.

É apenas no século XV que se observa nascer uma preocupação com a imaturidade da criança, para lidar com as situações do mundo dos adultos. Nos discursos de alguns clérigos e legistas é explicitada a necessidade de se criar um "regime especial", ao qual a criança deveria ser submetida, visando prepará-la para o convívio em sociedade (ARIÈS, 1978).

Esse "regime especial" levou as atividades realizadas pelas crianças a serem reavaliadas dentro de uma nova ótica, que tinha fortes conteúdos morais e religiosos. Os julgamentos sobre os jogos infantis na época servem como modelo dessa conduta. As brincadeiras eram permitidas ou proibidas, a partir de critérios subjetivos que viam os jogos como uma ameaça e um abuso dos prazeres carnavais (WAJSKOP, 1995). Ocorre, nesse momento histórico, a construção de novas idéias sobre a infância. A sociedade passa de uma atitude de indiferença ao que acontece com a criança, para uma atitude de proteção extrema, que tem como meta transformar cada criança no infante ideal, seguindo os moldes da "[...] criança mística e a da criança que imita Jesus." (PRIORE, 1996, p.12). Os adultos são encarregados de estimular e manter esse estereótipo, criando regras rígidas para a conduta das crianças. No Brasil, essas idéias foram disseminadas pelos jesuítas e serviram de base para a educação de índios, mestiços e órfãos portugueses, marcando a primeira das três fases de assistência às crianças brasileiras: a fase caritativa (RODRIGUES, 2001).

Nos séculos que se seguem, família e escola constituem-se em ambientes cada vez mais restritivos. Retiram a criança da sociedade e da liberdade aparentemente permissiva dos séculos anteriores, para confiná-la em espaços "protegidos", estruturados para manter a disciplina. Nesses lugares, fazia-se uso, sempre que necessário, de correções cruéis, como o chicoteamento, a prisão e outros (PRIORE, 1996; WAJSKOP, 1995).

São criados os internatos, espaços educativos, em que as crianças, agora consideradas como "mini-adultos", tinham o seu comportamento adestrado e as suas atividades livres e lúdicas valoradas como boas ou más. À medida que essas práticas educacionais vão se naturalizando e passam a fazer parte do cotidiano da sociedade, problemas relativos ao processo ensino-aprendizagem, discussões sobre a melhor maneira de educar, sobre como e quando as crianças podem aprender determinados conteúdos vão se introduzindo no cotidiano educacional. Essas dificuldades acabam por estimular o diálogo entre a prática nas instituições de ensino e os estudos teóricos da época, principalmente aqueles que tinham como foco a infância (WAJSKOP, 1995).

Nas discussões científicas, as questões relativas à criança e à sua educação, começam a tomar corpo através da fala de teóricos, como Friedrich Fröbel (1782-1852), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e João Pestalozzi (1746-1827), que chamam a atenção para os cuidados que se deve ter ao educá-las. Esses estudiosos, ainda sem muitas informações sobre o funcionamento da mente humana, já apontavam a necessidade de se relacionar a teoria científica com a prática pedagógica; Johann F. Herbart (1776-1841), com a sua psicologia herbartiana, foi outra importante contribuição para o avanço nas práticas educacionais, pois, além de defender uma ciência da educação, criou um dos primeiros espaços formais para a instrução de professores (WARDE, 1999).

Outra área do conhecimento científico que trouxe subsídios para o estudo da infância, foi a Biologia. Uma dessas contribuições foi a construção do conceito de "desenvolvimento" e a incorporação do mesmo às pesquisas da época. A idéia de "desenvolvimento" teve origem na concepção do ser humano como espécie, com um ciclo vital que obedece a fases evolutivas específicas, sendo a infância uma delas. Esses argumentos começam a tomar corpo ainda no século XIV, com os estudos da Biologia e da Genética. Seu apogeu ocorreu com o darwinismo e o racionalismo científico, no século XVIII (SMOLKA et al., 1994).

Segundo esses autores, as discussões apontam para a necessidade da espécie humana ser estudada em seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos e, como reflexo, a criança deve ser compreendida em seus aspectos orgânicos e maturacionais. Médicos como Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Déclory (1871-1932) realizaram pesquisas com crianças e são conhecidos até hoje pela relação que estabeleceram entre a evolução mental da criança e o seu crescimento biológico, dando importante contribuição para a forma como se trabalha, atualmente, na educação infantil.

Instala-se, então, a segunda fase de assistência à criança, a “fase filantrópica”. Sob o efeito dos avanços da medicina, tem como prioridade preservar a integridade física da criança. No Brasil, foram criadas as primeiras instituições corretivas para os menores e, em 1890, os juristas dão formato ao Código de Menores (RODRIGUES, 2001).

É no século XIX que a concepção de evolução biológica e transformação da espécie é adicionada às idéias de melhoramento da sociedade, herdada do Iluminismo. O conceito de "desenvolvimento" é incorporado à área das ciências humanas, estimulando o diálogo entre o indivíduo (o orgânico, o biológico, o psíquico) e o grupo (a sociedade, a cultura). Nesse momento, acredita-se em uma evolução das sociedades e da raça humana, ambas visando atingir a um objetivo ideal de qualidade e aprimoramento (SMOLKA et al. 1994). Sobre essa discussão, a autora afirma:

[...] o conceito de desenvolvimento passou a ser definido como um processo temporal, universalmente similar, contínuo, acumulativo e progressivo, no qual o indivíduo nas sociedades humanas passa das formas mais simples e indiferenciadas de comportamento e de organização para as formas mais complexas, aproximando-se sucessivamente, de uma configuração que é tomada como norma: o ideal de indivíduo adulto na sociedade liberal da Europa Ocidental, considerado como ponto máximo do progresso humano, a civilização. (SMOLKA et al., 1994, p.2).

O estudo relativo à criança assume tanta importância que, segundo Warde (1999), autores como J. M. Baldwin se propõem a discutir uma "psicologia ontogenética da criança",

justificando e sustentando que o estudo relativo à criança seria a possibilidade mais imediata de compreender como o adulto se desenvolve.

No século XX, o desenvolvimento infantil passa a ser uma temática discutida em diversas áreas do conhecimento humano e consolida uma nova representação da infância. A criança sai do lugar de objeto de direito, passivo, sem expressão, para sujeito de direito, dono de uma história singular e única, que precisa ser acolhida na sua especificidade, protegida nas suas fragilidades e estimulada nas suas potencialidades (CAMPOS, 1985; RODRIGUES, 2001; WARDE, 1999).

Essa nova representação social da infância tem como sustentador o paradigma de proteção integral, o qual também foi sendo construído, paulatinamente, ao longo do século XX, através de ações internacionais como: a child-saving (era de salvação da criança), nos Estados Unidos do século XIX; a Declaração de Genebra ou Declaração dos Direitos da Criança, de 1924; a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959; o Ano Internacional da Criança, em 1979; a Convenção dos Direitos das Crianças pelas Nações Unidas, em 1989 (CAMPOS, 1985; CASAS, 1998; MORA; FREITAS, 2002).

No Brasil, em 1978, é criada a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) que, segundo Rodrigues (2001), estaria na ótica da terceira fase de assistência à criança, a fase denominada de Estado de Bem-Estar Social. Segundo essa autora, as intervenções legais junto às crianças deveriam assumir um caráter de tratamento e não de punição, como previsto no código de menores. Em julho de 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que associa o conceito de infância à idade cronológica (até doze anos) e garante que todas as crianças estão protegidas pela lei (BRASIL, 2002).
Regulamenta o artigo 4º., que é dever:

[...] da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2002, p.23).

A criança brasileira do século XXI tem a seu favor um dos mais avançados instrumentos legais, disponíveis na atualidade, reflexo de uma nova forma de a sociedade conceber a criança e o seu desenvolvimento. Essa nova representação social compreende a criança como sujeito da sua própria história e tem como sustentáculo o paradigma de proteção integral à criança, que lhe assegura a sua condição de cidadã com *direito a ter direitos*.

No tocante aos direitos da criança e do adolescente, o artigo 3º. do ECA, diz:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, 2002, p. 22).

No que diz respeito ao direito à educação, o art. 53 do ECA (BRASIL, 2002, p.38) assegura que à criança deve ser garantida “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” O artigo 54 desse Estatuto preconiza: “[...] é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2002, p.39). Infelizmente, o acesso das pessoas portadoras de necessidades especiais ao ensino regular, mesmo contando com a regulamentação de outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, (BRASIL, 2004c), ainda encontra grandes dificuldades de concretização na prática. Deste modo, apesar dos avanços na lei e nas práticas institucionais, ainda há muito a ser feito, para que a criança possa ter realmente assegurado o seu direito de se desenvolver com dignidade, segurança e saúde¹³ e, efetivamente, saia do lugar do que "não fala".

¹³ Saúde é aqui entendida como desenvolvimento bio-psico-social, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004).

Esse levantamento cronológico dos fatos possibilita a percepção de que os conhecimentos científicos a cerca do desenvolvimento da criança foram sendo construídos concomitantemente aos acontecimentos sócio-históricos, refletindo-se na história da humanidade e sendo refletida por ela. É importante ressaltar que hoje, mesmo com a diversidade teórica à cerca do desenvolvimento da criança, um ponto é comum em qualquer estudo científico sobre esta temática: a criança é um sujeito de direitos. Sobre essa questão, Kramer (2002, p.1) afirma: "[...] os estudos têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto."

A profusão de idéias acerca da criança e a facilidade com que idéias científicas se difundem através da mídia acabam originando a banalização de algumas temáticas e produzindo um esvaziamento na relação teoria e prática.

Para fundamentar esta pesquisa, procuramos nos apoiar em autores que sustentassem e problematizassem as discussões levantadas acerca da interação social da criança cega na sala de aula inclusiva. As teorias de Vigotsky (1984, 1989, 1997) e Bronfenbrenner (1996) ofereceram instrumentos e ampliaram a compreensão do fenômeno estudado, apresentando-se como uma "caixa de ferramentas", no sentido empregado por Foucault (2001). Como diz esse autor: "Uma teoria é como uma caixa de ferramentas [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico [...] é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou." (FOUCAULT, 2001, p.71).

Serviram de lastro para a discussão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega, na reflexão que ora desenvolvemos, as idéias sobre a importância das interações entre as pessoas e a vinculação desta situação com o contexto sócio-cultural em que as

mesmas se encontram, bem como a compreensão de como esse sistema impulsiona o desenvolvimento das crianças, temas presentes nos quadros teóricos dos autores citados.

3.2 VIGOTSKY E O PAPEL DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO

Lev Semenovich Vigotsky, psicólogo russo, teve no materialismo histórico, proposto por Karl Heinrich Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os alicerces de sustentação da sua visão do ser humano (MOLL, 1996).

Muitos são os estudiosos que, na atualidade, escrevem sobre esse autor e sua obra e seguem as suas idéias. Dentre eles, destacamos Moll (1996), Oliveira (1993, 2000) e Van Der Veer e Valsiner (1996), dentre outros, cujas obras serão aqui referenciadas.

Oliveira (2000, p.55) coloca Vigotsky entre os autores que se preocupam em estudar "[...] a gênese, isto é, a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos", considerando, para tal, a história da espécie e a história do indivíduo. Ele afirma ser a aprendizagem o grande impulsionador do desenvolvimento humano.

A aprendizagem se dá com e no ambiente cultural onde a criança está inserida, impulsionando nessa dialética a evolução do desenvolvimento interior ou intrapsicológico do ser humano (VIGOTSKY, 1984). É a partir das relações entre as pessoas, ou interpsicológicas, que ocorre o *obuchenie* que, segundo Van Der Veer e Valsiner (1996), poderia ser traduzido como "ensino", "aprendizagem". Referindo-se a esse enunciado de Van Der Veer e Valsiner, Oliveira (2000, p.56-57) afirma que, no conceito original, Vigotsky não se refere apenas à aprendizagem ou apenas ao ensino, mas fala de "[...] um processo global de relação

interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem."

É pertinente afirmar, portanto, que é na relação com o outro que se dá o processo de aprendizagem; que a criança só se desenvolve se ocorrer a aprendizagem. Segundo Vigotsky (1984, p.101):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas

Sendo assim, apesar de estar atrelado à integridade das condições individuais, orgânicas e genéticas, o desenvolvimento não ocorre sem que o aprendizado possa despertar os processos internos e intrapsicológicos do desenvolvimento.

Os processos de evolução do desenvolvimento e da aprendizagem não coincidem, caminhando o primeiro mais lentamente do que o segundo. Esse desnível entre os dois processos é que dá origem aos diferentes níveis evolutivos, criando o conceito de zonas de desenvolvimento, que se sucedem seqüencialmente, durante o processo da aprendizagem (VIGOTSKY, 1984).

Esse construto revela o desenvolvimento como flexível e em movimento, pressupondo a existência de conhecimentos já adquiridos e que se encontram na zona real do desenvolvimento. Outros conhecimentos, que ainda não foram compreendidos na sua inteireza, estão localizados na zona de desenvolvimento potencial. Existiria ainda um terceiro ambiente psíquico intermediário entre as duas zonas, nomeado como zona de desenvolvimento proximal, na qual atitudes adequadas de mediação do meio favoreceriam a

passagem do conhecimento da zona potencial para a zona real (VIGOTSKY, 1984). A zona de desenvolvimento proximal é assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VIGOTSKY, 1984, p. 97).

De acordo com esse autor, a instrução formal – a escola e o professor – agiria nessa zona de desenvolvimento, potencializando o aprendizado da criança. A possibilidade de transição entre essas zonas está diretamente relacionada com a construção de um outro conceito, a mediação, que resgata, dentre outros aspectos, a importância da interação social entre os seres humanos.

3.2.1 A mediação: o uso dos signos e instrumentos

Segundo a concepção sócio-histórica, o ser humano se constitui como sujeito a partir da sua interação social com o mundo. É a possibilidade de comunicar-se com os outros, de entender e se fazer entendido que impulsiona o desenvolvimento. Vigotsky (1984, p.40) afirma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Indiretamente, através da mediação do outro, a criança vai significando o que está ao seu redor. A cada novo significado, compreendido na relação social intersíquica, vão sendo desenvolvidas a nível interno, intrapsíquico, as funções psicológicas superiores, responsáveis pela diferenciação entre o homem e os primatas (VIGOTSKY, 1984, 1989).

O ser humano conseguiu evoluir como espécie graças à possibilidade de ter descoberto formas indiretas, mediadas, de significar o mundo ao seu redor, podendo, por exemplo, criar representações mentais de objetos, pessoas, situações, mesmo na ausência dos mesmos. Essa mediação pode ser feita de duas formas: através do uso dos signos e do uso dos instrumentos. Ambos auxiliam no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (VIGOTSKY, 1984).

O instrumento, segundo esse autor, trata de objetos feitos com um fim específico. São coisas que carregam consigo o motivo pelo qual foram geradas, ou seja, a sua finalidade social. Representam de imediato o que pretendem mediar na relação entre o ser humano e o mundo. No caso de uma ferramenta de trabalho, a partir do momento em que a pessoa descobre a sua finalidade social, ela irá sempre carregá-la consigo, identificando, assim, para que serve a sua existência. Por exemplo, "uma tesoura serve para cortar".

O signo, por sua vez, é um elemento de atividade psicológica, cuja utilização se dá através de um processo longo e complexo, que depende de transformações qualitativas para evoluir. Vigotsky (1984, p.59-60) afirma:

A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga a invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Deste modo, os signos evoluem obedecendo a uma história natural que parte de um nível biológico mais elementar e direto de interrelação com o mundo até alcançar um nível

sócio-cultural e superior, manifestado pelo aparecimento de formas mediadas de comportamento. É na relação entre o biológico e o cultural que o desenvolvimento se desenrola, construindo a criança os seus comportamentos, que vão além dos marcos biológicos, como podemos observar na citação abaixo:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VIGOTSKY, 1984, p.61).

Durante o processo geral do desenvolvimento que envolve o biológico e o sócio-cultural, marcos exteriores que representam os objetos do mundo vão sendo internalizados, transformando-se, pela mediação dos signos, em processos internos, criando representações mentais que substituem os objetos do mundo real. O ser humano pode se remeter a objetos, pessoas e situações, mesmo estando na ausência destes. Isso permite o compartilhamento do mundo entre os seres humanos. A linguagem tem um importante papel dentro desse sistema simbólico (OLIVEIRA, 1993, 2000).

É através da linguagem que os seres humanos podem trocar informações a cerca de si e do mundo, ampliando, cada vez mais, a compreensão do que está ao seu redor. As diferenças entre o homem e os primatas são finalmente estabelecidas quando o pensamento passa a ser verbal e a linguagem racional. Ao adquirir a linguagem, um aspecto próprio e inerente à espécie, o ser humano se diferencia dos outros animais; é o biológico tornando-se sócio-histórico (VIGOTSKY, 1989).

O autor desenvolve a sua argumentação elucidando que, na história da espécie humana, a relação de semelhança com primatas superiores, no que diz respeito ao comportamento, indica que, filogeneticamente, a linguagem humana evoluiu a partir de um

momento inicial chamado de fase pré-verbal e fase pré-intelectual, em que tanto a criança como o primata emitem sons, fazem expressões, utilizam-se de objetos para atingir um fim, usando para tal de uma inteligência prática.

Aparentemente, foi a necessidade de comunicação entre os indivíduos, durante o trabalho, que estimulou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, motivando os seres humanos a saírem desse estágio não verbal. Essa função de intercâmbio é uma das principais características da linguagem.

Na ontogênese, esse impulso é dado na infância, pela inserção da criança em um dado grupo cultural. A convivência com membros mais amadurecidos culturalmente, e que já possuem uma linguagem estruturada, proporcionará esse importante salto qualitativo, que é o desenvolvimento da linguagem. Esse salto não ocorre imediatamente após a exposição da criança à linguagem oral, é um processo desenvolvimental que se origina na atividade social realizada pela fala social, intersíquica, em direção a uma atividade interior, intrapsíquica, nomeada como fala interior. Durante essa evolução da linguagem, a criança passa por um período transitório, chamado de fala egocêntrica, em que fala consigo mesma, em voz baixa, utilizando-se de uma linguagem enxuta, em que omite algumas palavras. É como se fosse, aos poucos, construindo um código próprio, que é só dela.

Quando a criança vai desenvolvendo a linguagem, as suas ações também mudam qualitativamente, dando-lhe condições de organizar a realidade ao seu redor. Nesse momento, a fala e a atividade prática acabam por formar um amálgama. Essa condição de generalizar o pensamento é uma outra importante função da linguagem, que permite à criança classificar, ordenar e organizar o mundo ao seu redor.

Para Vigotsky (1984, p.33) “[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual [...] acontece quando fala e a atividade prática, então duas linhas

completamente independente de desenvolvimento se convergem.” Quando o pensamento e a fala se transformam em pensamento verbal, as coisas recebem nome; as palavras começam a ter significado e, aos poucos, a esses significados vão se acoplando sentidos construídos ao longo da vida, a partir das relações afetivas da criança com o mundo.

Diante do exposto, é evidente que o desenvolvimento da criança está relacionado com a aprendizagem que, por sua vez, ocorre a partir da interação social ou no "próprio processo de interação", como diz Moll (1996), ao estudar a colaboração interpares. Nesse complexo relacional, a mediação, através de instrumento ou de signos, é compreendida como uma estratégia para que a criança caminhe para frente, dentro de uma visão prospectiva, de futuro, do que ela pode vir a fazer. Oliveira (2000, p.59) ressalta que esta interpretação da teoria Vigotskiana aponta para "[...] além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo." Esse conceito, em particular, abre caminho para uma nova visão da pessoa com deficiência, não mais centrada no *déficit*, na incapacidade, mas, principalmente, resgatando as possibilidades, abrindo novas perspectivas.

Vigotsky (1997) trabalhou com pessoas com deficiência e escreveu diversos artigos sobre essa temática. Nestes afirma que a posição social atribuída pela sociedade à pessoa cega desempenhará importante papel no seu desenvolvimento e revela que a falta da visão provoca uma profunda reestruturação das forças do organismo e da personalidade.

A necessidade de superar o defeito pode se converter, segundo o autor citado, em uma força motivadora, a depender do *status* atribuído pela sociedade à condição perceptiva da pessoa cega. A percepção do defeito acontece de forma indireta, refletida nas conseqüências sociais, a partir da mediação social. Caso o defeito seja visto como um desvio, como condição incapacitante e imutável, irá gerar sentimentos de inferioridade, insegurança e debilidade.

Entretanto, se as relações sociais se estabelecem a partir de um caráter prospectivo, de superação, de possibilidades a serem exploradas, o destino daquele indivíduo será outro.

Ao defender a idéia do movimento em direção à superação de cegueira, Vigotsky (1997) esclarece que isso não é uma anormalidade, uma patologia, pelo contrário, é inerente à condição de ser humano e explica essa idéia fazendo uma analogia entre a criança e o mundo do adulto. A criança, qualquer criança, se desenvolve tendo como direção a superação da insegurança e insuficiência da infância, com o intuito de entrar no mundo dos adultos. Essa idéia sustenta a prática inclusiva em sala de aula, pois demonstra que o movimento de superação dos obstáculos está sendo feito a todo o momento, não apenas pela criança cega, mas por toda e qualquer criança da escola que esteja tentando aprender a cerca do "mundo dos adultos".

É, portanto, na inadaptação, na superação dos obstáculos que o ser humano recolhe forças para impulsionar o seu desenvolvimento. Caminhar para frente, em direção ao futuro é comum a todos os seres humanos, não apenas ao cego. A condição da cegueira traduz-se assim como uma debilidade que pode conduzir à força.

Vigotsky (1997) afirma que a pessoa cega deve conviver com o vidente, pois a convivência só com pessoas cegas levaria à criação de um tipo particular de ser humano, afastando-a cada vez mais do convívio social. O convívio na diferença estimula o desenvolvimento, cria caminhos que procurarão compensar o *déficit*.

A idéia de compensação suscita uma compreensão do desenvolvimento que considere a criança globalmente, de maneira integral. O indivíduo é considerado nos seus aspectos bio-psico-social, o que revela e ressalta o quanto o ser humano pode ser plástico, flexível, maleável nas diferentes esferas: motora, intelectual e comportamental. Hoje, quando discutimos a plasticidade do sistema nervoso e constatamos, em pesquisa como a de

Anunciato (1995), que as células nervosas lesadas podem ter as suas funções assumidas por outras células neuronais íntegras, criando-se dessa forma novos caminhos para a realização das funções comprometidas, estamos passando por idéias já discutidas na construção do conceito de compensação, em 1927.

A importância da compensação reside no fato de que, descobrindo como cada indivíduo constrói os seus caminhos compensatórios, podemos ajudar a pessoa com deficiência a demonstrar todo o seu potencial. No caso da pessoa cega, por exemplo, a compreensão do mérito da compensação permite que seja feita a asserção: ser cego não é ver o mundo de olhos vendados.

Vigotsky (1997) afirma também que, para garantir que a criança com deficiência seja introduzida na cultura e possa se desenvolver, é necessária a presença de formas culturais peculiares no ambiente (o Braille e a LIBRAS).

A mediação dos membros mais amadurecidos deve ser facilitadora dessa nova reorganização dos sentidos, tendo a linguagem um papel fundamental de suporte, identificada como a possibilidade de plena validade social “La palabra vence a la ceguera.”¹⁴ (VIGOTSKY, 1997, p.108).

Essa concepção se contrapõe à linearidade do desenvolvimento, em que teóricos fixam indicadores para as etapas do ciclo vital do ser humano, traçando uma linha entre o normal e o anormal, dando o *status* de deficiência ao que não está na média. Entendemos que a criança com um defeito não é uma criança deficiente, que tem algo a menos, que está em uma posição de menos valia, quantitativamente falando; por isso, não deve ser segregada, mesmo que seja com a intenção de estar com os iguais, porque ninguém é igual a ninguém; intrinsecamente somos todos diferentes uns dos outros.

¹⁴ "A palavra vence a cegueira." (VIGOTSKY, 1997, p.108, tradução nossa).

3.3 BRONFENBRENNER E A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS SISTEMAS AMBIENTAIS E INTERAÇÕES DA PESSOA EM DESENVOLVIMENTO

Urie Bronfenbrenner, nasceu em Moscou, em 1917, tendo emigrado para os Estados Unidos em 1923, onde realizou a sua formação acadêmica, voltada para a área de Psicologia do Desenvolvimento.

Assim como Vigotsky atribui ao ambiente importância crucial para o desenvolvimento do indivíduo, tendo estudado acerca do ambiente e da pessoa em desenvolvimento, dando prioridade à relação desenvolvimental ocorrida entre eles, Bronfenbrenner e Ceci (1986) afirmam que os conteúdos psicológicos envolvidos nos processos psicológicos localizam-se, inicialmente, no mundo exterior, nas pessoas, nos objetos e símbolos, ou seja, fora do organismo. Sendo assim, desde a sua gênese, o desenvolvimento ocorre nas interações entre a pessoa e o ambiente: o externo torna-se interno e retorna transformado neste processo (BRONFENBRENNER; CECI, 1986).

Bronfenbrenner (1996) denomina a sua teoria de “ecologia do desenvolvimento humano”. Entende o ambiente ecológico como sistemas, estruturas encaixadas umas nas outras, que se inter-relacionam entre si e vão das mais simples (a casa, a sala de aula) às mais complexas (a cultura brasileira). O ambiente ecológico organiza-se em níveis, sendo que o nível mais interno é aquele que contém a pessoa em desenvolvimento. Seria “[...] um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, playground e assim por diante.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.19).

O desenvolvimento é conceituado como movimento, ocorrendo a partir de uma perspectiva relacional. Trata-se de “[...] uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.7). Quando uma

pessoa consegue transferir de um ambiente para o outro mudanças que ocorreram em suas idéias ou ações, está se processando uma situação de desenvolvimento humano. Por exemplo, uma criança que, a partir da convivência em sala de aula com um colega com deficiência, passa a ser mais solidário não só na escola, mas também em casa, com o seu irmão menor, sofreu uma mudança desenvolvimental, amadureceu, se desenvolveu. O conceito resgata a capacidade do ser humano de se ajustar, modificando progressivamente o seu comportamento, a partir das inter-relações.

3.3.1 Relações interpessoais

Diferentes tipos de inter-relações podem ocorrer dentro dos ambientes. A relação ocorre "[...] sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa." (BRONFENBRENNER, 1996, p.46). O primeiro tipo de relação que se constitui entre duas pessoas é, segundo o autor citado, nomeado como *diade*, ou seja, é a unidade básica de qualquer análise de uma situação desenvolvimental. A diade pode ser: "observacional", quando um dos dois presta atenção na atividade do outro; de "atividade conjunta", quando as duas pessoas acreditam estarem fazendo algo juntas, que não precisa necessariamente ser a mesma coisa, mas podem ser atividades complementares; "primária", quando um tipo de relação continua a acontecer, mesmo na ausência de um dos pares, permanecendo a lembrança no pensamento. Esses diferentes tipos de diades não se excluem, pelo contrário, podem ocorrer simultaneamente e quanto mais se combinam maior o impacto desenvolvimental.

Dentre esses três tipos, a díade de atividade conjunta é apontada pelo autor como possuidora de maiores características que favorecem a aprendizagem. Isto porque, devido à proximidade maior entre os participantes, potencializa as propriedades comuns a qualquer tipo de interação. Essas propriedades seriam: "reciprocidade", que diz respeito à influência que os pares exercem entre si; "o equilíbrio de poder", que deve se alternar numa situação ótima de aprendizagem; "a relação afetiva", que tende a se aprofundar, à medida que os participantes se envolvem negativa ou positivamente. Segundo o autor "[...] o impacto desenvolvimental de uma díade aumenta como uma função direta do nível de reciprocidade, mutualidade do sentimento positivo e uma gradual alteração do equilíbrio do poder em favor da pessoa em desenvolvimento." (BRONFENBRENNER, 1996, p.49).

O autor afirma que a evolução natural da díade – da observacional para a conjunta e da conjunta para a primária – ocorre à medida que os envolvidos passam a realizar atividades de forma conjunta, aumentando, conseqüentemente, a convivência entre si. Nessa interações, ambos sofrem modificações no seu desenvolvimento, não só a criança, mais o seu pai, o professor, o colega, enfim, a outra pessoa com quem esteja sendo estabelecida a relação. Se ocorrem modificações desenvolvimentais no comportamento de um dos membros é bem possível que a outra pessoa também se modifique. Bronfenbrenner (1996) faz uma analogia da díade como um veículo que, ao se deslocar, conduz os passageiros em uma velocidade única, num espaço de tempo único, comum aos dois, estando, ambos, suscetíveis ao movimento do carro, apesar de se preservarem na sua individualidade,.

Um outro aspecto relevante diz respeito ao fato de considerar que a díade se dá em um ambiente específico e em um espaço de tempo próprio. Por isso, qualquer análise dessa relação deve considerar não só os dois envolvidos, mas todos os participantes desse espaço desenvolvimental e as possíveis interações histórico-temporais que estejam ocorrendo.

Essa importância do que acontece concomitante à reação dual é revelada pelo autor: "[...] num ambiente de pesquisa contendo mais de duas pessoas, o modelo analítico precisa levar em conta a influência indireta de terceiras pessoas sobre a interação entre os membros de uma díade." (BRONFENBRENNER, 1996, p.5). Esta influência, denominada como "efeito de segunda ordem", permitirá a ampliação das díades, dando origem às tríades, tétrades e outras estruturas relacionais mais amplas.

Ou seja, uma díade pode estabelecer relações com outras díades, com outras pessoas, o que, por sua vez, interfere na capacidade desenvolvimental da díade original. O que significa dizer que a relação de aprovação ou antagonismo em face dessa composição de origem poderá facilitar ou impedir a interação entre os envolvidos. Por exemplo, a dupla formada por uma criança cega e outra vidente dependerá da aprovação do professor e dos outros colegas, para se transformar em uma situação desenvolvimental.

Essa estrutura interpessoal pode ocorrer não apenas com pessoas que estão no mesmo ambiente, mas também com pessoas que estão em ambientes separados mas inter-relacionados. A essa situação Bronfenbrenner (1996) nomeia de *sistema de interação seqüencial*, que seria a rede social da criança em desenvolvimento. Para que aconteça essa ampliação, a criança deve passar por situações de *transições ecológicas*, que ocorrem "[...] sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos." (BRONFENBRENNER, 1996, p.22).

As situações de *transições ecológicas* envolvem, necessariamente, a mudança de papel. O papel consiste nas expectativas que a sociedade tem em relação a uma pessoa que ocupa determinada posição social; são os rótulos sociais. O conceito de papel social envolve tanto as atitudes e comportamentos esperados por quem interpreta o papel, como a ação das outras pessoas em relação a esse indivíduo. Sendo assim, para entender a importância do papel nas inter-relações pessoais é preciso retomar a idéia de díade e visitar as

características das mesmas, que seriam a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva. Deste modo, quanto mais forte a integração entre esse conjunto de forças, mais profunda é a interação dual e mais importância tem o papel atribuído à pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996, p.83) afirma: "[...] o desenvolvimento humano é facilitado pela interação com pessoas que ocupam uma variedade de papéis, como também pela participação num repertório de papel cada vez mais amplo."

O papel é indicado, portanto, por comportamentos sociais. A possibilidade de a pessoa desempenhar diferentes papéis, transitando por diversas situações sociais, convivendo com situações que exijam flexibilidade de papéis, amplia o sistema de comportamento social do indivíduo, estimulando o seu desenvolvimento.

Um outro aspecto relevante nesse conceito diz respeito ao poder que os papéis sociais exercem no comportamento das pessoas. De acordo com Bronfenbrenner (1996, p.8): "[...] os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente." Aqui é possível traçar mais um paralelo entre a teoria sócio-histórica e a teoria ecológica do desenvolvimento humano. Ambas identificam uma importante relação entre o desenvolvimento da pessoa e o papel social que lhe é atribuído, funcionando esse mecanismo como impulsionador do crescimento psíquico que, para Bronfenbrenner (1996), é representado pela expressão das *atividades molares*. Estas são mudanças de papel recentemente adquiridas e relativas à criação de um novo comportamento. São representativas de que houve crescimento psíquico e dizem respeito não só à criança em desenvolvimento, mas a outras pessoas em seu mundo.

As atividades molares, os papéis e as relações interpessoais são características do ambiente e têm grande impacto sobre o comportamento e o desenvolvimento do ser humano. Discuti-las é um exercício de resgate da possibilidade do ser humano de se superar e estar sempre aprendendo, assumindo novos papéis, sofrendo a interferência do outro em si e

interferindo no outro. Essa forma de pensar o desenvolvimento infantil retira o caráter linear, cronológico, esquemático e revela as possibilidades da interação entre a criança e o seu ambiente.

3.3.2 Sistemas ambientais

A abordagem ecológica permite também que possamos estudar as conseqüências de ações aparentemente distantes do ambiente imediato da criança, na medida em que atribui importância aos acontecimentos que afetam aqueles que convivem direta ou indiretamente no ambiente da criança. Essa idéia revela um sistema de relações e forças que, ao serem estudadas, redimensionam os comportamentos no ambiente imediato da criança. Por exemplo, o pai de uma criança vivencia uma determinada alteração significativa no seu emprego; ao voltar para sua casa, aquela vivência modifica a sua relação com a criança que, por sua vez, altera o seu comportamento na escola.

Quando essas inter-relações ocorrem dentro do ambiente mais próximo à criança, a sua casa, por exemplo, estão dentro do que se chama de microssistema. Caso os acontecimentos ocorram fora do microssistema, envolvendo interconexões entre os ambientes, são nomeados a partir da seguinte classificação: mesossistema, se forem relativas a situações que a pessoa em desenvolvimento participe diretamente (a igreja); exossistema, quando os acontecimentos ocorrem em lugares em que a criança talvez nunca entre (o trabalho do pai). Os micro, meso e exossistemas "encaixados e conectados" darão origem ao macrosistema, que é assim definido por Bronfenbrenner (1996, p.8): "[...] uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura."

Um outro aspecto importante da teoria de Bronfenbrenner (1996), e que mais uma vez o aproxima de Vigotsky (1989, 1984, 1997), diz respeito à importância atribuída às práticas

educacionais como promovedoras do desenvolvimento das crianças. Bronfenbrenner (1996) afirma que depois do lar, é nas Instituições infantis que se encontra o "único" ambiente propício para o desenvolvimento da criança. Acrescenta o autor:

[...] o potencial desenvolvimental de um ambiente de creche ou pré-escola depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para a criança se envolver em atividades molares e estruturas interpessoais progressivamente mais complexas, que sejam proporcionais às capacidades desenvolvimentais da criança e lhe permitam um equilíbrio de poder suficiente para introduzir inovações de sua autoria. (BRONFENBRENNER, 1996, p.15).

Vigotsky (1984, 1989, 1997), por sua vez, confere à escola importante papel mediador entre a criança e o mundo, desde que para isso atue na zona do desenvolvimento proximal, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos com o conseqüente desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Concluindo a apresentação das idéias de Bronfenbrenner (1996), cabe ainda ressaltar que o autor afirma serem os elementos básicos, já conhecidos da ciência, utilizados por ele para explicar o desenvolvimento do ser humano. A novidade da sua teoria reside na forma como a abordagem ecológica propõe que eles sejam utilizados "[...] uma reorientação da visão convencional da relação adequada entre a ciência e a política pública." (BRONFENBRENNER, 1996, p.9).

Nessa perspectiva, a criança em desenvolvimento é ator e não expectador da sua história. Os marcos biológicos do seu desenvolvimento estão diretamente relacionados com a ação do meio em que está inserida; o contexto sócio-cultural age sobre ela e ela atua com seu comportamento sobre o contexto. Essas idéias foram atualizadas para a realidade da criança brasileira através de pesquisadores como Ceconello e Koller (2003), Lordelo, Fonseca e Araujo (2000), Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) e Sigolo (2002), dos quais foi possível resgatar, nos relatos escritos das suas pesquisas com crianças, as afirmações abaixo citadas.

Conquanto cada pessoa seja objeto de influência de um sistema cultural de crenças e práticas relativas a um objeto particular, ela não é um mero receptáculo para a transmissão cultural. Suas experiências individuais e as de seu grupo social mais próximo contribuem para a recriação dessas crenças e práticas. (LORDELO; FONSECA; ARAUJO, 2000, p.2).

Compreender a dinâmica do desenvolvimento significa apreender a interdependência entre os vários elementos que o compõem, proporcionando a cada pessoa a configuração que melhor define quanto ao ritmo e direção delineados. (SIGOLO, 2002, p.33).

O desenvolvimento deve ser compreendido em seu contexto, sendo o resultado de influências recíprocas e sinérgicas entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente em constante transformação. (ROSSETTI-FERREIRA, RAMON, SILVA, 2002, p.5).

[...] as diferentes formas de interação das pessoas não são mais tratadas simplesmente como uma função do ambiente, mas como uma função do processo, que é definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento. (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p.1).

Essas idéias corroboram a teoria desenvolvida por Bronfenbrenner (1996), enfatizando a importância da interdependência entre a criança em desenvolvimento e o contexto em que se insere.

Podemos afirmar, então, que tanto a ecologia do desenvolvimento humano como a abordagem sócio-histórica entendem o desenvolvimento *como uma construção que se dá nas vivências, trocas, intercâmbios entre a criança e os seus pares, entre a criança e os adultos*. Tomando como exemplo uma aquisição aparentemente motora como a marcha, podemos constatar que o treinamento motor sem significado não garante que a criança ande; a criança anda para alguém ou anda ao encontro de algo que foi apresentado por alguém como significativo. É nessa relação com o mundo que a criança vai alcançando os seus marcos biológicos e evoluindo como ser humano pensante, brincante e ator da sua história.

De posse desse conhecimento, é possível afirmar que um déficit orgânico como a perda da visão não define por si só os caminhos de uma criança. A criança cega, sob esta ótica, pode sair do lugar do desqualificado, do anormal, do fora da regra. Não cabe a ela perseguir marcos biológicos, pois os mesmos não são alcançados com treinamentos motores ou cognitivos; é na qualidade da sua interação com o mundo que o seu desenvolvimento é impulsionado.

CAPÍTULO 4

PERCURSO DA PESQUISA

A trajetória metodológica seguida por este estudo está inserida no âmbito das Ciências Humanas e teve como norteadores os pressupostos das pesquisas qualitativas (LUDCKE; ANDRÉ, 1986). Nesse tipo de perspectiva, o pesquisador se insere na sua prática científica como ator, co-participante do fenômeno estudado, como propõem Laville e Dionne (1999, p.33): “[...] os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudos pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo influência.”

O movimento investigativo nas pesquisas da área de Humanas acaba lidando com inúmeros fatores que se interpõem, se completam e se contrapõem. Essa interface costuma ser o foco dos estudos na área das Ciências Humanas, pois é nesse espaço plural e multifacetado que os fenômenos acontecem. Por isso, os resultados encontrados não devem ter a pretensão de ser leis ou verdades absolutas, mas sim de apontarem caminhos, ajudando a compreender a natureza dos fatos sociais.

No presente estudo, a procura por uma abordagem metodológica, que atendesse às peculiaridades de uma pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, acolhesse as especificidades da temática discutida, apontou o Estudo de Caso como o método mais adequado a ser utilizado. Segundo Goldenberg (1997, p.34), essa metodologia

[...] reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social.

O máximo de aproximação com o objeto é possibilitado por esse delineamento metodológico, permitindo que ocorra um mergulho no campo de pesquisa. Este, para ser definido, necessitaria, segundo Bourdieu (1983, p.89), da "[...] definição dos objetos de disputa e dos interesses próprios de outros campos [...] e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo."

Estudando esta concepção de campo desenvolvida pela sociologia, Pinto (2000) utiliza-se de palavras como "espaço", "unidade de análise" e "delimitação de fronteiras" para compreender o objeto estudado. De acordo com esse autor, é preciso delimitar o espaço em que ocorre o fenômeno, esquadrihar esse lugar, identificando o jogo de forças que coexistem, participando da dinâmica do fenômeno estudado, e indiretamente modificando-o. Essa mobilidade revela que a pesquisa social está o tempo todo se transformando, adaptando-se às alterações do objeto estudado. Por isso, o estudo de caso se aplica tão bem a esse tipo de investigação, que envolve a área das Ciências Humanas.

A flexibilidade desse tipo de abordagem, segundo Gil (1987, p.25), é o que garante à mesma uma condição privilegiada na área da pesquisa social, realizando uma "[...] tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos."

O caminho percorrido por este estudo é um exemplo da aplicabilidade do Estudo de Caso. Tendo como tema a inclusão de crianças cegas na educação infantil, esta pesquisa, investigou o processo de interação social ocorrido na sala de aula, entre as crianças cegas, seus colegas videntes e seus professores. A proposta foi acompanhar ao longo do ano letivo quatro crianças cegas, inclusas em salas de ensino regular da educação infantil. À medida que a pesquisa foi evoluindo, diversos fatores – a exemplo da diminuição da amostra populacional estudada, a necessidade de modificação do tipo de entrevista, de escrita para oral, o uso da filmagem de cenas do cotidiano da escola, como apoio às observações descritas nos registros

de campo, entre outros – foram se interpondo no campo de pesquisa, demonstrando o quanto o método e os instrumentos de investigação nas Ciências Humanas precisam ser flexíveis.

4.1 BASTIDORES DA PESQUISA: ATORES, CENÁRIO, INSTRUMENTOS

O fenômeno, que neste estudo foi o processo de inclusão escolar da criança cega, ocorreu em um campo de pesquisa limitado por fronteiras moldáveis, que se movimentaram ao sabor dos acontecimentos. Os diferentes episódios de interação social entre os atores, as crianças cegas, seus colegas e professores, foram se desenrolando no cenário da sala de aula inclusiva, desnudando o fenômeno e sendo registrado através dos diferentes instrumentos utilizados pela pesquisadora.

4.1.1 Atores

Inicialmente, foram escolhidas 4 crianças cegas, matriculadas em escolas de educação infantil, atendidas semanalmente pelo Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia. Este Centro, desde 1998, vem realizando, através do Projeto de Inclusão Escolar, o acompanhamento às crianças com DV, de 2 a 6 anos de idade, incluídas em escolas regulares de Salvador e outros municípios do Estado da Bahia. O trabalho é realizado por equipe transdisciplinar, composta por oftalmologista, psicólogo, pedagogo, assistente social, terapeuta ocupacional, professor especializado. Consiste em atendimentos semanais à criança e à sua família no espaço físico do CIP, ou no domicílio da criança, quando necessário;

orientações semanais, quinzenais ou mensais, no espaço físico da escola regular, a depender da demanda da comunidade escolar, representada, na maioria dos casos, pelo professor da classe regular; e curso de formação continuada para os professores da classe regular, com aulas distribuídas ao longo do ano letivo. Nos anos de 2003 e 2004, essa atividade aconteceu integrada ao programa de cursos de extensão oferecidos pela UFBA.

Para escolher a melhor forma de identificar as crianças, recorremos a um artigo de Kramer (2002), no qual a autora faz diversas reflexões sobre a ética nas pesquisas com crianças. Sobre a identificação, ela esclarece:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. (KRAMER,2002, p.2).

Partindo desse pressuposto, as crianças foram identificadas ou por nomes referenciados por elas próprias, como "bonitos" e substitutos dos próprios nomes em situação lúdica, ou por nome fictício escolhido pela pesquisadora.

As crianças escolhidas inicialmente foram: "Elias", um menino de 4 anos de idade; "Rita", de 4 anos de idade; "Eliane", de 6 anos de idade; e "Gustavo", com 5 anos de idade.

O trabalho de coleta de dados do processo inclusivo teve início em fevereiro de 2003, através da observação e registro em diário de campo das interações sociais ocorridas na sala de aula das quatro crianças.

No mês de maio, "Elias", o menino de quatro anos, deixou de ser acompanhado pela pesquisa, pois ficou sob a guarda da mãe em outro bairro distante da escola, ficando cerca de 45 dias seguidos sem frequentar as aulas, impossibilitando a coleta de dados.

Em setembro, a outra criança "Rita", também deixou de fazer parte da população pesquisada, pois o ambiente escolar estava muito conflituoso e desorganizado, por fatores

externos ao processo inclusivo. A diretora da escola sofreu um acidente vascular cerebral e a escola, que já estava em condições precárias, passou por graves problemas financeiros, o que acabou por originar uma situação extremamente desfavorável para os alunos, a troca de quatro professoras, de junho a setembro, com as aulas sendo constantemente suspensas, por dois, três e até quatro dias seguidos na mesma semana. Por duas vezes, a pesquisadora foi até o local e não encontrou ninguém.

As duas crianças continuaram a ser acompanhadas pelo CIP, mas não estavam mais inseridas nesta pesquisa.

Em dezembro de 2003, ao final da coleta de dados, apenas duas crianças continuavam a fazer parte da pesquisa: "Eliana", de 6 anos, e "Gustavo", de 5 anos.

Ambas eram cegas e apresentavam a mesma patologia ocular: retinoblastoma. Essa patologia tem a sua origem em fatores pré-natais, genéticos, hereditários, advindos de um tumor derivado dos "restos embrionários da retina primitiva", como esclarecem Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987). Denominado como retinoblastoma, essa doença é assim definida pelos autores citados:

[...] o mais freqüente dos tumores intra-oculares da infância [...] advêm de herança autossômica dominante [...] manifesta-se entre 1 e 3 anos de idade [...] normalmente encontram-se bem avançados quando os pais percebem no olhar da criança o aspecto de "olho-de-gato". (ROCHA; RIBEIRO-GONÇALVES, 1987, p.98).

Nas duas crianças envolvidas, foi necessário retirar o globo ocular, pois corriam o risco de que o tumor se disseminasse, invadindo outros órgãos do corpo. Normalmente, quando isso ocorre, a criança, logo que possível, começa a fazer uso de uma prótese ocular, com finalidade estética. No início do ano escolar, apenas "Gustavo" fazia uso de prótese, em ambos os olhos.

CONHECENDO MAIS SOBRE "ELIANA"

Registrada como nascida em 06.11.1996, mas tendo nascido na verdade em 1997, é a oitava filha de prole de nove irmãos, e é natural do interior do Estado da Bahia. Os pais eram marisqueiros; a convivência entre eles era difícil; a criança não foi desejada, nem planejada. A genitora fez uso de abortivo, sem êxito. A gravidez teve intercorrências e no quinto mês de gestação, a mãe teve uma grave hemorragia. A criança nasceu de nove meses, o parto foi normal e gemelar, tendo o irmão ido a óbito. Ainda no hospital, a genitora detectou problemas visuais na criança. Com sete meses de idade, o olho começou a crescer. Com oito meses, veio para o Hospital das Clínicas em Salvador, onde foi submetida à primeira cirurgia, para retirada de tumoração em olho. Segundo a genitora, nessa época, ela ainda não entendia o diagnóstico da criança; só veio a se dar conta de que a criança tinha câncer, quando fez a segunda cirurgia de retirada do globo ocular, e a criança passou a fazer uso periódico de sessões de quimioterapia. Nessa época, a genitora teve que se confrontar com o diagnóstico e apresentou um episódio de crise nervosa, tendo que ser internada no Hospital Juliano Moreira, por um mês. Ao sair do internamento, mais tranqüila, passou a vir com freqüência a Salvador, para a quimioterapia da criança. Nessa época, ficava instalada nas Casa da Criança com Câncer. Os outros filhos ficavam com o genitor no interior.

O relacionamento entre o casal foi se tornando cada vez mais difícil, culminando com a separação e posterior envolvimento da genitora com o atual padrasto da criança. Atualmente, residem a genitora, a criança e o padrasto em Salvador, e o genitor e demais filhos permanecem morando no interior, na cidade de origem da família. A criança tem contactos esporádicos com os irmãos (com idade entre 24 e 4 anos de idade); vê com maior freqüência a irmã mais nova que, às vezes, passa períodos em Salvador

A criança começou a ser atendida no CIP em 11.04.2001, então com quatro anos. De julho a novembro de 2001 manteve-se afastada do atendimento, devido a graves problemas de saúde.

Nesse período, conforme já havia sido orientada pela equipe do CIP, procurou escolas para a criança e só encontrou particulares, mas não tinha condições financeiras de pagar. Ficou um período sem contato com o CIP, retornando ao atendimento no final do ano de 2001. A equipe do CIP foi junto com a genitora e profissionais da secretaria de educação tentar vagas em escolas públicas do bairro em que morava a criança. A vaga foi conseguida e “Eliana” iniciou o ano de 2002 matriculada em escola municipal.

Durante 2002, a criança se manteve em atendimentos semanais com os profissionais do CIP. A família foi acompanhada através de contactos freqüentes com a genitora e o padrasto, que passou a revezar com a genitora o acompanhamento aos atendimentos da criança. Quanto à escola, entretanto, não foi possível à criança freqüentar sistematicamente, pois ocorreram diversos contratemplos, a exemplo de greves do setor público, diversas substituições dos professores de classe. Essas ocorrências dificultaram a vinculação da família e da criança com a escola. O trajeto diário feito da casa até a escola acabou por se tornar um obstáculo, sendo mais cansativo do que a família esperava. A falta de ônibus obrigava a genitora e a criança a caminharem até a escola, o que era um grande percurso.

Em 2003, a família muda de bairro e, junto com a equipe do CIP, faz a primeira visita, em 10 de fevereiro de 2003, a uma escola pública do bairro, na tentativa de conseguir vaga para a criança. A diretora não estava presente; as pessoas que as receberam, perguntaram sobre a possibilidade da criança permanecer na escola especializada, já que não tinham experiência com essa realidade. Foram prestados os esclarecimentos necessários sobre a inclusão escolar e marcados novos contatos com o professor e a família antes da criança

começar na escola. Ainda no mês de fevereiro, a genitora relata que não colocaria a criança naquela escola, pois não tinha sido bem recebida no novo contato. Procuraria outra escola.

Em março, a genitora retoma o contacto com o CIP, informando que a criança estava em uma nova escola, particular, bem próxima a sua casa e que as aulas já tinham começado. As professoras estavam esperando a equipe do CIP. A mudança de escola implicou na necessidade de nova visita da equipe do CIP. Diante da grande demanda (54 escolas para serem visitadas), a presença do profissional especializado só foi possível em finais de março. Até esse momento, as orientações foram prestadas por telefone.

CONHECENDO MAIS SOBRE "GUSTAVO"

Nascido em 03.01.1998, a criança é a segunda de prole de 3 irmãos. Iniciou atendimento no CIP em 05.03.2001. Após ter descoberto a patologia da criança (retinoblastoma) e já ter sido retirado o seu olho direito, a família foi encaminhada para acompanhamento no CIP. A genitora relatou que descobriu sobre o retinoblastoma da criança quando estava grávida do terceiro filho que, logo ao nascer, teve detectado a mesma patologia do irmão. Quando começou o tratamento das crianças, estava muito mobilizada com o seu sofrimento, inclusive porque ambos corriam risco de vida. Hoje, as crianças usam próteses nos dois olhos em decorrência da retirada de ambos os globos oculares. Quanto ao quadro clínico, permanece estável, não sendo mais necessário o uso da quimioterapia.

Durante o ano de 2001 e 2002, a criança teve que aprender a utilizar os outros sentidos, perdendo gradualmente a visão. Não foi possível frequentar a escola regular, mas esteve, durante o período, em atendimento sistemático com equipe do CIP. A criança só passou a frequentar a escola regular em 2003.

Quanto à família, enfrentou e enfrenta sérios problemas financeiros. O genitor está desempregado há dois anos, a família tem como renda fixa o benefício da criança (1 salário mínimo mensal) e complementa com pequenos trabalhos temporários conseguidos pelo genitor.

Outra situação de *stress* familiar diz respeito à relação conflituosa entre o genitor e a sogra. Desde o início do relacionamento do casal, a convivência familiar foi difícil, o que só se agravou após a descoberta da doença das crianças, que é hereditária, e foi transmitida pelo genitor.

No final de 2002, a genitora começou a procurar escola para “Gustavo”, já que o seu quadro clínico tinha se estabilizado e a criança demandava a todo instante a ida para a escola. Infelizmente, não conseguiu vaga em escola pública do seu bairro. Começou 2003 retomando a procura por vaga, agora em escolas particulares. Conseguiu uma escola que, apesar de não ser próxima ao domicílio, era no mesmo bairro e aceitou receber a criança (a genitora tinha tido recusa em outras escolas do bairro, que afirmavam não saber trabalhar com criança cega). A equipe do CIP manteve contato presencial com a professora antes do começo do ano letivo.

4.1.2 Instrumentos de pesquisa e o seu uso metodológico

Inicialmente, a pesquisadora iria utilizar como instrumentos de coleta um questionário, a ser preenchido pelas professoras, no início e no final do ano letivo, além das anotações feitas pela pesquisadora no diário de campo das observações em sala de aula. Esses instrumentos mostraram-se limitados, pois as professoras da escola regular e da instituição especializada responderam ao questionário de forma sucinta e pouco esclarecedora, sendo

necessário incorporar outros tipos de apoio instrumental, como a entrevista oral e gravada e a filmagem.

As entrevistas orais foram aplicadas nos dois professores da escola comum e no professor da instituição especializada. Esse momento aconteceu ao final do ano e foi antecedido pela apresentação da filmagem. A cada professora individualmente foi apresentado o resultado da filmagem feita durante o ano e discutido com cada uma as impressões delas sobre o que viam, retomando os itens do questionário apresentado no início do ano e que tinha sido respondido por elas de forma insuficiente. Essa situação se revelou muito produtiva para a coleta dos dados da pesquisa, pois os professores motivados pelas cenas da filmagem falaram com mais liberdade e desenvoltura. Cada entrevista foi gravada e transcrita, resultando em um rico material de análise.

A filmagem resultou em seis horas de imagens, três horas para cada criança. A filmagem era realizada em momentos específicos, configurados como situações que envolviam interação social entre as crianças, ou seja, momentos em que as crianças estavam realizando alguma atividade conjunta orientada pelas professoras ou espontaneamente. Procuramos filmar as mesmas situações, em diferentes dias de observação. As situações escolhidas foram: recreio, realização das tarefas pedagógicas do dia, cuidados de higiene coletiva e lanche. Ainda referente às imagens, é importante assegurar que as mesmas foram utilizadas considerando os princípios éticos, expostos por Kramer (2002, p.4): “Um procedimento ético fundamental tem sido o de consultar pessoas fotografadas ou filmadas, solicitando sua autorização e indagando às pessoas que mostram seu rosto e o deixam fixar, na imagem, se essa imagem pode ser impressa, projetada, vista como texto.”

As observações ocorreram na sala de aula, seguindo um roteiro pré-estabelecido (Apêndice A). A observação e a entrevista são apontados por Goldenberg (1997) como técnicas usadas com regularidade no estudo de caso. No caso da observação, Selltiz,

Wrightsmann e Cook (1987) ressaltam a importância de se valer, na realização dessa estratégia, de notas do campo, nas quais são detalhados os acontecimentos observados. As crianças foram observadas em atividades livres e dirigidas. Consideramos atividades dirigidas as situações em que o professor definia as ações a serem realizadas pelos alunos: executar tarefas a partir da orientação do professor; participar das atividades de rotina – chegada na escola, guardar pertences pessoais, cuidados com a higiene pessoal, lanche. As atividades livres consistiram em: interações nas festividades; brincadeiras no recreio; situações de interação espontâneas criadas pelas crianças. A síntese do diário de campo encontra-se no Apêndice B.

4.1.3 Cenário da pesquisa

Segundo Bronfenbrenner (1996, p.6), a fragilidade da maioria das pesquisas sobre pessoas em desenvolvimento reside em retirar o fenômeno dos "ambientes concretos da vida", e tentar analisá-los no laboratório, afastado das interferências do meio, criando um ambiente artificial e irreal. Esta pesquisa se realizou na sala de aula da escola, ambiente natural em que estava ocorrendo o processo inclusivo, e envolveu aqueles que estavam vivenciando diretamente essa situação: o aluno com DV, seus colegas videntes e o seu professor.

A seguir, damos a conhecer a caracterização física das duas escolas:

ESCOLA DE "GUSTAVO"

A escola está situada no primeiro andar da casa da mãe das professoras. A escola já tem mais de uma década no bairro, sendo dirigida pelas duas professoras, que têm segundo

grau completo. A escola é particular e não legalizada. Recebe crianças em regime de creche e pré-escola.

O espaço físico é dividido em um banheiro, três salas e uma área que serve, ao mesmo tempo, de *hall* de entrada, área de circulação e área recreacional. Das salas, apenas duas funcionam: a sala de "Gustavo", cujo mobiliário era constituído de uma mesa grande de madeira, na altura adequada para crianças pequenas e rodeada de cadeiras de madeira para crianças; e uma outra sala, com cadeiras escolares de braço, arrumadas em fileira, uma mesa e cadeira para a professora. Na terceira sala, ficava um amontoado de cadeiras e um carrossel de ferro, que só eram utilizados em momentos especiais. A cobertura da escola era de eternit; as divisórias entre as salas eram de alvenaria. Cada sala tinha janela, armário e cabideiro. O banheiro era equipado com vaso sanitário, pia e chuveiro.

Para chegar até a escola, as crianças precisavam subir uma escada de alvenaria, com um corrimão de ferro. Embora não se situasse próximo da residência de "Gustavo", ficava no mesmo bairro, sendo necessário à criança fazer um percurso de cerca de 1 km andando, para chegar até lá. A escola não tem nenhum tipo de orientação pedagógica externa.

ESCOLA DE "ELIANE"

A criança vai andando para a escola, que dista cerca de 400m do seu domicílio. A escola é particular e não legalizada. Nela trabalham apenas duas professoras de nível médio, com magistério, e uma auxiliar. As professoras são também sócias-diretoras. A escola não tem nenhum tipo de orientação pedagógica externa.

Está localizada no segundo andar de um prédio, que tem no térreo um bar. O meio de acesso à escola é uma escada de alvenaria, com um corrimão de ferro. Metade da escada não tem piso e termina em um espaço coberto por eternit, dividido em quatro ambientes: um lugar para atividade livre de recreio, onde está localizada uma escorregadeira de metal; duas salas de aula, sendo uma para crianças da alfabetização e primeira série (6, 7 e 8 anos) e a outra

para crianças abaixo dessa faixa etária; e um banheiro, com pia e vaso sanitário. Existe ainda um corredor que sai da sala dos menores e dá acesso ao banheiro e à sala dos maiores. Deste modo, o acesso à sala dos maiores é feito através da sala dos menores.

4.2 A ESCOLA INCLUSIVA E O PROCESSO DA INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA CEGA

Esta análise se inicia considerando que, apesar dos entraves, ocorreu, efetivamente, uma interação social positiva entre as crianças cegas, seus colegas e professoras. Tal fato gerou mudanças comportamentais significativas, demonstrando que a vivência inclusiva favoreceu o desenvolvimento da criança cega em pelo menos três aspectos: o psicomotor, o afetivo, e o percepto-cognitivo. Essa inferência, fruto da análise dos dados levantados, está delineada sob duas perspectivas: o *sistema de comportamento social*, e as *estratégias pedagógicas do professor*.

A primeira delas refere-se à análise do *sistema de comportamento social*¹⁵, que trata dos comportamentos manifestados na sala de aula inclusiva pela criança cega, sua professora e seus colegas videntes, durante a evolução do processo de interação social.

O *comportamento social* está sendo entendido a partir das concepções de Vigotsky (1984) e Bronfenbrenner (1996). É considerado como um resultado da interação entre as pessoas e o meio ambiente, num fenômeno que produz e é produzido dentro de um *sistema de comportamento social*. Não se trata, portanto, da descrição objetiva dos comportamentos observados na sala de aula inclusiva, mas sim da discussão sobre eles como parte de um

¹⁵ Essa expressão foi utilizada por Vigotsky (1984), ao referir que na história do desenvolvimento de cada criança, as suas atividades adquirem significado a partir de um sistema de comportamento social.

conjunto que, estando em constante interdependência com o ambiente em que estão inseridos, refletem e são refletidos nele. Essa compreensão justifica a utilização do discurso das professoras como uma das referências para a interpretação dos dados. Entendemos que, ao falar sobre o seu comportamento, o da criança cega e o da criança vidente, a professora contribui para a ressignificação dos atos comportamentais propriamente ditos, permitindo uma análise mais abrangente da prática inclusiva.

A segunda perspectiva refere-se às *estratégias*, aqui entendidas como seqüência de ações organizadas na prática pelos agentes sociais (GARCIA, 1996). No caso desta pesquisa, envolve, especificamente, as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor na sala de aula. Essas *estratégias* foram aparecendo ao longo do ano letivo, à medida que iam surgindo as diferentes demandas do processo inclusivo. Tiveram como base a experiência passada, teórica e prática, da educadora e o apoio especializado do CIP. Com essas estratégias a professora visava garantir o êxito do processo inclusivo. Na sua visão, esse processo estava atrelado ao fato da criança cega poder chegar no final do ano com o mesmo nível de conhecimento dos seus colegas videntes, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita.

4.2.1 Sistema de comportamento social no processo inclusivo

Os comportamentos focalizados por esta pesquisa envolveram a pessoa em desenvolvimento (a criança cega). Ou seja, o sistema de comportamento social analisado correspondeu às interações que surgiram a partir da criança cega ou em direção a ela.

Isso não significa que as outras pessoas envolvidas foram desconsideradas. Ao contrário, o desenvolvimento ocorre dialeticamente, portanto, tanto quem aprende como quem

ensina modifica o seu comportamento durante o processo de desenvolvimento. Essa condição de mutualidade foi discutida nesta análise a partir das óticas de Vigotsky (1984, 1989, 1997) e Bronfenbrenner (1996). Para Vigotsky (1984), no processo de ensino e aprendizagem é revelada a importância do intercâmbio entre as pessoas, sendo este o principal responsável pela promoção dos saltos qualitativos da criança em direção ao seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) também resgatou o peso da reciprocidade nas relações interpessoais, principalmente entre as díades, afirmando que, para o desenvolvimento ocorrer, é necessário que os envolvidos estejam implicados e sofram um *desenvolvimento recíproco*.

A construção do *sistema de comportamento social* na sala de aula inclusiva foi discutida, portanto, como um fenômeno partilhado pela criança cega, por seus colegas videntes e pelo professor, envolvendo dois momentos bem diferenciados: uma primeira etapa, com comportamentos relativos ao estabelecimento dos primeiros contatos sociais, marcadamente diferentes dos comportamentos que se seguem na segunda etapa, referentes à efetivação da inserção social da criança cega no ambiente da sala de aula.

4.2.1.1 Primeiro momento: os contatos sociais iniciais

Travar os primeiros contatos numa situação de interação social, "quebrar o gelo" e se aproximar do outro é uma tarefa quase sempre desconfortável. A decifração do enigma personificado pela presença do outro demanda a superação dessa aflição inicial, atitude que, por sua vez, varia de intensidade de pessoa para pessoa. As experiências já vividas em situações semelhantes e as expectativas psicoafetivas projetadas para aquela nova situação constituem a base para a construção dessas primeiras interações.

Esse momento de conhecimento inicial que, por si só, é cercado de tensões, revelou-se particularmente importante nesta pesquisa, por se tratar de uma vivência em que a diferença perceptiva entre as pessoas potencializa o impacto diante do desconhecido, acrescentando aos comportamentos naturais de expectativas, idéias preconceituosas e sustentadas nas representações sociais que um e outro, o cego e o vidente, têm a cerca dessa convivência.

Os primeiros contatos da criança cega na sala de aula foram com os professores e se iniciaram baseados em impressões e sentimentos negativos, modificados a partir de uma seqüência de eventos ocorridos ao acaso e que se mostraram decisivos no estabelecimento da interação social.

As professoras revelaram, através das suas falas, o quanto foi impactante esse primeiro momento. Ainda que tenham sido anteriormente preparadas por equipe especializada, estavam impregnados por sentimentos de insegurança e apreensão:

- 1) Prof. Eliana: “foi difícil¹⁶”.
- 2) Prof. Eliana: “eu estava perdida”.
- 3) Prof. Gustavo: “estava à procura por apoio”.
- 4) Prof. Eliana: “tive medo de fraquejar”.
- 5) Prof Gustavo: “Eu não fiquei com medo do aprendizado. Eu fiquei com medo dele cair, se machucar”.
- 6) Prof Gustavo: “Como é a atividade dessa criança?”
- 7) Prof. Especializada: “Falavam no início: Como é que eu vou fazer esse trabalho?”

Esses sentimentos iniciais tentaram ser combatidos com ações afirmativas de aproximação da criança, em que as educadoras recorreram à sua experiência, agindo com as

¹⁶ As transcrições literais das entrevistas concedidas pelas professoras da classe comum e pela professora especializada foram destacadas por aspas e serão numeradas seqüencialmente, à medida em que forem aparecendo, a fim de facilitar referências futuras a essas falas.

crianças cegas como agiam com os outros alunos, utilizando-se, prioritariamente, do contato verbal:

- 8) Prof. Gustavo: "Perguntei o nome dele, quantos anos ele tinha, o que ele tinha vontade realmente de fazer. Ele conversou normalmente. Foi um contato até bom".
- 9) Prof. Gustavo: "Apresentei os meninos que estavam na sala a ele".
- 10) Prof. Gustavo: "Mostrei a sala que nós íamos trabalhar a ele".
- 11) Prof. Eliana: "Fui apresentando ela aos colegas, ela foi memorizando a voz dos meninos, o nome, conhecendo a escola".

Observamos também nessas falas (citações 9 e 11) que as professoras preocuparam-se, desde o início, em promover a interação entre a criança cega e seus colegas, mas os comportamentos iniciais das crianças videntes foram de rechaço, com ações de esquiva e até agressividade:

- 12) Prof. Eliana: "No início teve um pouco de medo, de não saber direito o porque daquilo".
- 13) Profa. Gustavo: "Logo no começo eles acharam estranho".
- 14) Profa. Eliana: "Pró, não vou nem olhar (referindo-se ao uso da prótese) porque está me dando agonia".
- 15) Profa. Gustavo: "No início as brincadeiras eram mais agressivas".

Podemos afirmar, portanto, que a criança cega não encontrou, inicialmente, um ambiente acolhedor na sala de aula, sendo as primeiras interações marcadas pelo estranhamento e resistência. É possível que esta seja a explicação para o comportamento inicial das crianças cegas, que consideradas pelo serviço especializado como extrovertidas e sociáveis, assumiram, nesse primeiro momento, uma postura de passividade, deixando-se conduzir pelas professoras em atitudes de retraimento e introversão, indo de encontro à naturalidade com que costumavam estabelecer as suas relações sociais.

Felizmente, essas interações que se iniciaram de maneira tão inadequada foram aos poucos se modificando, tendo como um dos grandes aliados a possibilidade da criança cega estabelecer uma comunicação espontânea com o professor. A princípio, a motivação em satisfazer necessidades básicas, como “ir ao banheiro”, “beber água”, foi a grande responsável por essas interações.

Foi na realização conjunta das atividades de vida diária (AVDs), que surgiram as primeiras situações interativas naturais entre as crianças cegas e os professores, dando-se início à quebra da formalidade inicial. Outro importante papel das AVDs diz respeito às possibilidades que se abriram para as crianças cegas, à medida que elas foram revelando as suas habilidades na execução de tais tarefas. Essa desenvoltura e auto-suficiência atribuiu um *status* inesperado à posição que lhe vinha sendo imputada, ajudando a diminuir a sensação de estranhamento e criando alternativas para uma aproximação. O relato de uma das professoras revela como as crianças cegas agiam:

16) Profa. Eliana: “Ela mesma levantava, ia rastreando, e ia pegar as coisas dela, no lugarzinho dela, e ia lavar as mãos. Voltava para o mesmo lugar e pegava a merenda dela na sacola e colocava na mesa, ela mesma”.

Também no diário de campo é possível constatar como esse comportamento autônomo e independente foi absorvido positivamente pelos professores: “*A professora diz que está surpresa com as atitudes que a criança vem apresentando 'como ela é independente'*”¹⁷; “*a professora demonstra satisfação com a independência da criança nas atividades de higiene e alimentação. Afirma que está surpresa com a rapidez com que ela guardou o seu lugar das coisas*”. Essa surpresa revela o tipo de expectativa que povoava o imaginário das professoras em relação às crianças cegas. Elas esperavam comportamentos regressivos e inadequados à

¹⁷ As anotações do diário de campo serão citadas no texto em itálico e entre aspas.

faixa etária, associando a deficiência visual a uma concepção estereotipada e infantilizada da pessoa com deficiência.

A surpresa desconstruiu essas idéias preconcebidas, promovendo novos laços positivos de confiança entre as crianças cegas e as professoras, fortalecendo as interações sociais recém-estabelecidas. No diário de campo está registrado: "*A professora diz e realmente tem, os mesmos cuidados que tem com as outras crianças: não trancar a porta, não gastar muito sabão, não comer o lanche, não bagunçar a farda*". As crianças cegas, nesses momentos, conseguem se colocar em "pé de igualdade" com as outras crianças da sala, fato que ajudou na diluição das tensões iniciais que ameaçavam a prática inclusiva.

Por sua vez, para a criança cega, a possibilidade de poder demonstrar que era capaz de lancher sozinha e de ir ao banheiro sozinha, foi um importante fator na transição do papel de passividade e debilidade que lhe estava sendo atribuído pelo ambiente, para um papel de atividade e independência. Bronfenbrenner (1996) discute a importância das mudanças de papel social como promotoras de situações desenvolvimentais e indica que o trânsito entre diferentes papéis sociais, refletidos pela aquisição de novos comportamentos, denominados por ele como "atividades molares", revela que o crescimento psíquico está ocorrendo.

Foi possível constatar que, ao dar conta das AVDs, a criança cega pôde assumir uma outra posição social, com conseqüente melhora da sua auto-estima, tornando-se mais segura e interessada em estabelecer interações com o ambiente. Como os comportamentos ocorrem dentro de um sistema e de forma dialética, concomitantemente a esse novo papel vivido pela criança, também o ambiente passou a agir de forma diferenciada, atribuindo-lhe outra posição social.

Para Vigotsky (1997), a posição social que o meio atribui à pessoa cega será decisiva na forma como ela irá lidar com o seu *déficit*. Este estudo corroborou essa concepção, ao evidenciar que o redimensionamento de papéis vivenciado nesse primeiro momento de

interação social permitiu que as crianças cegas pudessem sair da imobilidade, passando a estabelecer interações cada vez mais enriquecedoras, impulsionando o seu desenvolvimento. Tal fato foi constatado pela forma como, a partir de então, as duas crianças, começaram a se interessar por aprender sobre o ambiente da escola, passando a se orientar, espacialmente, sozinhas, caminhando entre o banheiro, o bebedouro e o armário das mochilas, comportamento registrado em vídeo (cena 1 - Apêndice C).

Para esses novos comportamentos, as crianças cegas se valeram das aquisições que já faziam parte do seu repertório desenvolvimental, e tinham sido construídas com o apoio dado pela instituição especializada à criança e à sua família durante os atendimentos na intervenção precoce. O CIP contribuiu para que as crianças, através do conhecimento prévio das técnicas básicas de orientação e mobilidade, condição importante para uma movimentação segura no ambiente, pudessem se comportar com independência e vincular-se positivamente com a classe. Além disso, apoiou também aos colegas e ao professor, esclarecendo-os sobre como a criança deve se locomover e como o ambiente poderia favorecer essa locomoção, preparando-os para o acolhimento dessas atitudes. Essa atuação concomitante, tanto no trabalho de habilitação com a criança, quanto na orientação ao ambiente em que estava inserida, foi constatada na fala da professora especializada, que afirmou: *“passávamos essas técnicas não só para as crianças mas também para os colegas e a professora”*.

Essa vivência revela a importância da parceria entre a instituição especializada e a escola regular, demonstrando o quanto o tipo de vinculação entre esses dois ambientes distintos pode contribuir para uma prática inclusiva que promova o desenvolvimento da criança cega. Nesse aspecto, é importante resgatar a concepção de Bronfenbrenner (1996) sobre as interconexões dentro do ambiente ecológico.

Para o autor, o ambiente ecológico vai além do espaço físico no qual se encontra a pessoa em desenvolvimento. O meio ambiente, como vimos no Capítulo 3, é concebido por

Bronfenbrenner (1996, p.18) como “[...] uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte.” Essas estruturas estão vinculadas umas às outras e exercem influência no processo desenvolvimental da pessoa. Aplicando ao universo estudado o sistema de estruturas concebido por esse autor, temos: o *microsistema*, ou ambiente imediato que, no caso desta pesquisa, é a sala de aula inclusiva; o *mesossistema*, que seriam as inter-relações entre os ambientes mais próximos à criança, como a escola, a família, o CIP; o *exossistema*, que diz respeito aos ambientes onde mesmo não sendo um participante ativo, a criança cega é afetada ou afeta os eventos que lá ocorrem, como por exemplo o curso de formação promovido pelo CIP para os professores da escola regular; e o *macrossistema*, que trata dos padrões globais, possíveis de serem encontrados em qualquer escola inclusiva que se localize dentro da sociedade soteropolitana. Temos como exemplo a cegueira sendo confundida com deficiência mental e a ausência de cursos de formação para professores das escolas regulares numa perspectiva inclusiva, aspectos que acontecem independente da condição sócio-econômica ou do pertencimento a determinados grupos étnicos, religiosos ou outros grupos subculturais “[...] refletindo um sistema de crenças e estilos de vida contrastantes, que por sua vez ajudam a perpetuar os meios ambientes ecológicos específicos de cada grupo.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.22). Essa intrincada rede de interconexões atua sobre a pessoa em desenvolvimento, influenciando na forma como ela produz e é produzida pelo sistema de comportamentos sociais.

Um outro aspecto que apareceu quando analisamos este primeiro momento das interações sociais na sala de aula inclusiva foi a diferença no comportamento de exploração táctil das duas crianças cegas, demonstrando que, apesar de serem ambas portadoras da mesma patologia visual (retinoblastoma), de terem tido retiradas as mesma estruturas orgânicas (ambas sem o globo ocular), o desenvolvimento perceptivo se deu de forma

singular, graças, provavelmente, às diferenças individuais e às interações das crianças com o sistema ambiental em que estão inseridas, e que constituem as suas histórias de vida.

A menina utilizava a exploração táctil com mais frequência do que o menino, pois, além de utilizar o tato para explorar o ambiente físico, tateava também, com bastante naturalidade, tocando os colegas e a professora, atitude identificada na filmagem (cena 2 – Apêndice C). Utilizou desse comportamento em diversas situações, inclusive nas situações novas, como podemos observar no relato da professora sobre como a criança se comportou na festa do dia do circo:

17) Profa. Eliana: "A vez que estavam os palhaços acho que ela nunca tinha sentido eles. Ela pegou neles, viu como eles estavam vestidos, viu a brincadeira do dia do circo [...] ela fez parte. Ela brincou com eles também".

Já o menino explorava mais tactilmente os espaços e objetos e menos as pessoas. Inclusive, ficava na sala, algumas vezes, durante o recreio, quando o espaço ficava mais vazio, e ele podia ter mais liberdade para realizar suas pesquisas tácteis, como ilustra a fala da professora especializada

18) Profa. especializada: "A preocupação de "Gustavo" era conhecer todos os espaços. Se fosse uma brincadeira que chamasse a atenção dele, ele ia, se não, ele ficava na sala conhecendo as salas. Geralmente, R. mostrava a ele o que era as coisas".

Algumas questões a cerca da relação entre a aceitação social do toque e as condições de gênero levantadas por esses episódios requerem aprofundamentos futuros, podendo ser tópico de outras investigações a cerca do toque, que não cabem nesta pesquisa, estudando, por exemplo: Qual seria considerado o toque mais invasivo, o feminino ou o masculino? Qual deles é mais socialmente estimulado? Quais as implicações disso para o desenvolvimento da criança cega?

Como já foi explicitado, foi necessário que nesse primeiro momento os ambientes se inter-relacionassem em termos de mesossistema, com o CIP indo até a escola e socializando informações sobre as necessidades exploratórias da criança cega. Essas interconexões continuam a ocorrer, aprofundando-se, cada vez mais, à medida que se superam as barreiras comportamentais iniciais, e a criança cega vai se inserindo e sendo inserida pelos colegas e professoras no ambiente da sala de aula, partilhando da construção de uma vivência inclusiva.

4.2.1.2 Segundo momento: a construção das interações

Ao longo do ano de observação, foi possível constatar que, na tentativa de estreitar os laços sociais iniciados no momento anterior, a interação entre a criança cega, a criança vidente e as professoras acabou por impulsionar qualitativamente o desenvolvimento deles. Nessa vivência, foi possível identificar comportamentos que, segundo Bronfenbrenner (1996) e Vigotsky (1984, 1997), são indicadores de que ocorreu o crescimento psíquico, a evolução dos processos psicológicos superiores. O diálogo entre os dados e a teoria ajudou a compreender como a interação social estabeleceu seus alicerces nesse segundo momento.

Os dados indicaram que a criança cega, na busca pela interação social com o ambiente escolar, utilizou-se de caminhos compensatórios, como por exemplo a exploração tátil, criando novos comportamentos sociais. O mecanismo da *compensação*, segundo Vigotsky (1997), é o recurso pelo qual o cego, na sua relação com o ambiente, encontra a motivação interna para impulsionar o seu desenvolvimento. Superando o seu *déficit*, demonstra que a sua capacidade cognitiva não é menor que a do vidente, ao contrário, tem o mesmo potencial, desde que lhe seja dada a oportunidade de utilizar plenamente os caminhos perceptivos

diferentes, que foi obrigado a desenvolver. Para o autor, a criação desses novos caminhos permite ao cego mediar a sua relação com o mundo.

A *mediação* é um conceito utilizado por Vigotsky (1984) para se referir às formas indiretas com que o ser humano consegue significar o mundo, e que surgem a partir da relação com o outro, às quais tem acesso através dos símbolos e dos instrumentos. Ao conseguir, pelos caminhos compensatórios, se organizar perceptivamente, a criança cega caminha em direção a compreensão do mundo.

No caso desta pesquisa, a linguagem verbal teve uma função mediadora simbólica fundamental, decodificando situações e aproximando as crianças, o que possibilitou à criança cega integrar-se ao mundo dos colegas videntes, inserindo-se culturalmente, traduzindo, significando e ressignificando as suas experiências cotidianas. O fato das crianças estudadas terem em comum com os seus colegas o domínio da linguagem oral, permitiu que as relações se estabelecessem de forma espontânea e permanecessem em constante manutenção a partir das trocas verbais.

O ato de falar agiu integrando as duas condições perceptivas – a do cego e a do vidente – decodificando para ambos a percepção que um e outro estavam tendo das vivências no mundo em que estavam inseridos. A vivência da interação de “Gustavo” com os colegas no parque, narrado no diário de campo, exemplifica essa compreensão: *"As professoras ficam na sala e as crianças aos poucos enchem a área de recreio, as duas turmas interagindo. Alguns falam com "Gustavo", esbarram de brincadeira entre eles e também nele ou a criança eventualmente reconhece pela voz algum colega e travam pequenos diálogos, aparentando estar integrado com aquele momento."*

Diversas lacunas interacionais foram mediadas pela fala, como podemos perceber nos exemplos abaixo, extraídos das entrevistas:

As crianças cegas expressavam os seus desejos nas brincadeiras:

19) Profa. Eliana: "Ah, eu também quero brincar". Eles perguntaram: - Quem quer participar da brincadeira? Ela gritou: - Eu."

Informavam sobre os acontecimentos, como relata a professora na entrevista:

20) Profa. Eliana: "Ela vinha até a mim e dizia: - Pró eu quero ir até o banheiro, pró esse menino está me bulindo. Esse menino está mexendo comigo."

Como as duas escolas tinham um espaço físico muito reduzido e trabalhavam com divisória improvisadas para as salas, não existia um bom isolamento acústico, passando o som de uma sala para a outra; muitas vezes, as duas crianças permaneciam um bom tempo caladas, procurando identificar, através dos sons, o que se passava no ambiente. Essa condição se revelou ora positiva, ora negativa: negativa, quando dificultava a concentração, nas atividades livres ou dirigidas; e positiva, quando se converteu em um rico momento de aprendizagem, pois, segundo as professoras, as crianças cegas foram aprendendo de ouvido, as letras do alfabeto e outros conteúdos curriculares que eram trabalhados com as outras crianças de séries mais adiantadas. As professoras relatam:

21) Prof. Gustavo: "Ele não era ainda da alfabetização e ele já gravava muitas coisas, a família do 'p', a família do 'c', só em ouvir [...] Se a gente está dando uma aula no quadro, ele ouve. Ele tem uma boa audição. Ele pegava rápido".

22) Prof. Gustavo: "Mesmo assim, ele não podendo ver, eu observo que quando minha irmã falava, uma palavra, para as crianças assoletrarem, o menino da sala não dizia, mas ele já falava".

23) Prof. Eliana: "Sabe o nome dos meninos. Ela conhece, acho, pela voz. O nome ela pegou rápido".

Para analisar esse comportamento das crianças cegas, cabe resgatar o conceito das *zonas evolutivas do desenvolvimento* de Vigotsky (1984). Este autor afirma existirem diferentes níveis evolutivos: um que compreende os conhecimentos já sedimentados, a zona de desenvolvimento real; outro que envolve os conhecimentos ainda a serem adquiridos – a zona de desenvolvimento potencial. Intermediando estes dois níveis, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, que corresponde àqueles conhecimentos que estão em um estágio embrionário, dependendo da mediação do ambiente para se efetivarem. A forma como as crianças compensaram o seu *déficit*, aumentando a sua atenção auditiva, na tentativa de lidar com a profusão de sons do ambiente, acabou por aproximá-las de conhecimentos que estavam na zona de desenvolvimento proximal. Foi possível inferir que, mesmo sem nenhuma intencionalidade, a inadequação do espaço físico escolar e a mediação da professora favoreceu o desenvolvimento da criança, ajudando-a a dar saltos qualitativos e a desenvolver os seus processos psicológicos superiores.

Esses desafios que apareceram durante a convivência inclusiva foram estimulando as relações interpessoais entre o professor, a criança cega e a criança vidente. As relações interpessoais, segundo Bronfenbrenner (1996), percorrem um caminho evolutivo que se inicia a partir do momento que uma pessoa presta atenção em outra, em um ambiente específico. É quando são formadas as díades. Para que essas formações se caracterizem como um momento de crescimento psíquico, é necessário que sejam aprofundadas, a partir de três características – a reciprocidade, a alternância de poder e o aprofundamento da relação afetiva – que podem ser negativas ou positivas. Essas díades, à medida que vão se aprofundando, passam por fases, saindo da situação inicial de observação para a prática de atividades conjuntas, até chegar às díades primárias, que são aquelas em que a presença física do parceiro não é tão necessária, pois a lembrança permanece no pensamento. No caso desta pesquisa, foi possível identificar díades primárias, o que depõe a favor da profundidade das relações interpessoais, construídas

durante a vivência inclusiva. As relações, fruto de composições espontâneas entre as crianças, acabaram se estreitando ao longo do ano e se transformando em díades primárias.

Alguns desses momentos foram identificados na filmagem (cena 3 – Apêndice C) e também nas falas das professoras, conforme descrito a seguir:

24) Prof. Gustavo: “Quem foi o anjo da guarda dele foi Re”.

25) Prof. Eliana: “Tinha uma menina, Lívia, que sempre ia com ela. Ela tinha muita amizade com Lívia. Olha ela ali com "Eliana".”

Para as crianças envolvidas nas díades primárias, a vivência inclusiva representou algo a mais. Elas eram, segundo as professoras, o "anjo da guarda" das crianças cegas. Sob essa ótica, o aprendizado ocorreu diferencialmente para cada um, mas, segundo as professoras, de maneira geral, afetou a todos os que estavam envolvidos. No final do ano, as crianças cegas eram parte do grupo, interagiam com todos os colegas, inclusive aqueles que no início foram mais agressivos e se mantiveram afastados. Para as professoras:

26) Prof. Gustavo: “Tudo o que você passa é uma experiência, mesmo que não seja total. Eles já podem dar um valor a não ter uma deficiência”.

27) Prof. Eliana: “A gente olhando no filme [refere-se a cena 4 – Apêndice C] não sabe quem é o deficiente visual; não vai saber naquele meio quem é quem. É porque ela está assim no meio dos meninos. Tão entrosada”.

Podemos inferir que os comportamentos foram afetados pela convivência. Segundo as professoras, mexeu "com a emoção", com os sentimentos das crianças. Foi possível observar que os colegas videntes queriam entender o que se passava com o colega cego, à medida que se conheciam mais, travando diálogos com ele, perguntando ao próprio colega sobre a deficiência. Esse conhecimento foi desenvolvendo laços afetivos/positivos mais estreitos, conforme relatam as citações abaixo:

- 28) Prof. Eliana: “Ela mesma explicava: - Menino isso é uma prótese, isso não vai ficar no meu olho, é só para abrir para colocar os olhos, eu vou botar uns olhos de castanhos claro e vou ficar bonita”.
- 29) Prof. Eliana: “Tiveram curiosidade de perguntar porque ela não enxergava. O que aconteceu, porque ela não tinha o olho, que antes, no início do ano, estava bem [...] fechado, só a pelezinha”.
- 30) Profa. Eliana: “Eles aprenderam a conviver com ela, a gostar da forma que ela era, a entender que eles não tinham tantas dificuldades; eles queriam fazer as coisas para ela”.

Segundo Sacristan (2002), essas atitudes são possíveis apenas quando se convive junto, quando as pessoas se aproximam, e o outro, o diferente, vai se tornando mais conhecido. Quanto mais se conhecem, mais é possível tolerar, compreender, transformando os sentimentos e, conseqüentemente, as ações. As relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos foram se estabelecendo e se aprofundando, saindo de atitudes observativas, para a realização de atividades conjuntas, o que indica a evolução das inter-relações pessoais, com conseqüentes avanços no desenvolvimento dos envolvidos (BRONFENBRENNER, 1996).

- 31) Profa Eliana: “As colegas diziam: - “Eliana” vou fazer uma flor para você! Aí faziam casas, faziam flores, faziam boneco, com o material dela. Com a lixa, botavam lixa embaixo, usavam a cola colorida e contornavam. Então eles fizeram muita atividade para ela assim”.
- 32) Prof. Gustavo: “Eles ficavam preocupados em pegar ele, não deixar se bater, davam a mão. Mas você sabe que "Gustavo" tem aquele jeito de dizer: - Eu sou cego mas não sou maluco. Aí eu tentei mostrar a ele que não é que eles quisessem tirar conversa com ele, é porque eles queriam ajudar a ele. Mas com o passar do tempo, no decorrer das aulas, os meninos, já foram entendendo que ele já estava aprendendo a caminhar sozinho, e que era para deixar”.

Nesta última fala, aparece um outro indicativo de evolução desenvolvimental, já referido em outros momentos, nas citações 29, 30 e 31. Trata-se da possibilidade de acréscimo de outras pessoas à relação dual. O professor aparece como esse "efeito de segunda ordem", enunciado por Bronfenbrenner (1996), ou seja, uma terceira pessoa que contribui com suas atitudes afirmativas para o amadurecimento e ampliação da relação entre a criança cega e os seus colegas, ajudando a fortalecer e ampliar o sistema de comportamento social entre os pares, ampliando as díades, para tríade, tétrade e outras interações sociais mais complexas, formando uma rede social.

Um outro aspecto desse "efeito de segunda ordem", que vale ressaltar, diz respeito à influência que os comportamentos de terceiros podem ter na situação desenvolvimental das díades, favorecendo positiva ou negativamente para o aprofundamento das mesmas. Podemos considerar que o tipo de atuação das duas professoras, durante o processo inclusivo, funcionou como um importante suporte para a efetivação da interação social entre as crianças.

Essa intervenção pode ser identificada quando analisamos as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras durante a prática inclusiva. Esse é um outro caminho investigativo, que trouxe contribuições para a compreensão do processo de interação social na sala de aula inclusiva.

4.2.2 Estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na classe inclusiva

Estratégias estão sendo consideradas como ações seqüenciais, organizadas a partir da demanda prática em sala de aula. Foram consideradas para esta análise, as atividades planejadas pelas professoras com o objetivo pontual de atender a alguma finalidade pedagógica específica.

Em ambas as escolas, as estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem constituíram-se, na sua maioria, na repetição oral e escrita de conteúdos presentes nos livros didáticos adotados pelas professoras. As duas escolas não tinham Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), nem currículo a ser seguido; portanto os conteúdos eram abordados, à medida que se apresentavam nos livros, intermediados por temáticas oriundas do calendário de festas populares, como Páscoa, São João e outras.

As escolas só tinham como suporte pedagógico externo as orientações advindas do CIP. Por isso, as ações estratégicas das professoras foram baseadas nessas orientações e na própria experiência. Essas estratégias se configuraram em seis tipos de ações diferenciadas: adaptação das tarefas da criança cega; modificação na didática das aulas; promoção de atividades lúdicas em grupo; envolvimento da criança cega nas festividades escolares; reorganização da rotina da sala de aula; estreitamento da parceria com a instituição especializada.

a) Adaptação das tarefas da criança cega

Apenas algumas crianças videntes, que podiam comprar, usavam os livros didáticos, outras faziam tarefas mimeografadas, produzidas pela escola, ou tarefas feitas pela professora no próprio caderno, ou copiavam do quadro as tarefas. Para a criança cega que não tinha o seu livro didático adaptado, não podia tirar do quadro, nem se beneficiar de tarefas mimeografadas ou escritas no caderno, a única saída possível era a adaptação das tarefas.

A compreensão de que as tarefas das crianças cegas precisavam preservar o mesmo conteúdo que os das outras crianças, necessitando apenas serem confeccionadas em material diferente, só se deu após a visita da equipe do CIP às escolas. Até então, as professoras davam para as crianças cegas o mesmo tipo de atividade das outras crianças, que consistiam, na sua

maioria, em atividades gráficas de desenhar, cobrir, copiar do quadro, entre outras. Como as crianças cegas não conseguiam fazer, as educadoras ficavam angustiadas:

33) Profa. Eliana: “Aí eu fiquei, meu Deus como é a atividade dessa criança? O costume de estar trabalhando com crianças videntes e depois chegar uma criança que não tem visão”.

As adaptações foram orientadas pelo CIP e consistiram em: uso da tinta relevo para circular figuras; uso de material de diferentes texturas, como tecido, papel, grãos e outros; uso de alfabeto confeccionado em material emborrachado, com letras adaptadas em braille; tarefas com os enunciados em braille; uso de papel de ofício sobreposto a lixa para as atividades gráficas; uso de miniaturas.

Uma das professoras, a de “Eliana”, além das orientações do professor especializado na sala de aula, pôde contar com as discussões e práticas do curso oferecido pelo CIP, o que favoreceu para que, rapidamente, as tarefas adaptadas fizessem parte do cotidiano da criança cega. Como história pessoal, essa professora referia ter feito o curso médio em magistério, e já ter tido experiência de ensinar crianças em idade pré-escolar, tendo trabalhado, nessa ocasião, com tinta relevo, diferentes tipos de papéis, uso de sucata e grãos. Essa professora investiu muito nesse tipo de estratégia e, mesmo sem tempo, adaptava as tarefas na própria sala de aula, o que contribuiu para motivar a curiosidade da criança e dos colegas a cerca do que ela produzia. Considerou que esse era um trabalho difícil, principalmente no início, mas, depois, à medida que o tempo passou, foi ficando mais fácil:

34) Profa. Eliana: “Eu fui pegando a manhã. Fui vendo que o emborrachado já tinha uma utilidade boa para ela.”

Já a professora de “Gustavo”, recebia apenas a orientação em sala de aula, pois não pôde fazer o curso. Apesar de ensinar há 7 anos, sempre com crianças na fase pré-escolar, não

tinha tido nenhuma preparação. O seu curso médio tinha sido em química. Recebeu, como a professora de “Eliana”, alguns materiais cedidos pelo CIP, que ela relata como:

35) Profa. Gustavo: “Material emborrachado, cola, cola alto relevo”.

Mesmo assim, quem acabou por adaptar a maior parte das tarefas da criança foi a própria mãe, que tinha feito curso de Braille e de adaptação de material no CIP.

36) Prof. Gustavo: “C. me ajudava. Ela levou o alfabeto para dar a ele, aí levou aquele papel, de ofício e aí ensinou para ele usar a lixa embaixo do papel de ofício para desenhar e botar os deveres”.

b) Modificação na didática das aulas

A dificuldade apresentada pelos professores para adaptar as tarefas revela o quanto a prática dessas escolas estava distanciada do que é preconizado para a educação infantil pelos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 1998a, 1998b, 2003) que, por sua vez, se basearam nas concepções atuais de autores como Bruno (1993), Chateau (1987), Vigotsky (1984) e Wajskop (1999), entre outros, a cerca da importância do brincar e da brincadeira no processo de ensino/aprendizagem da criança pequena.

As professoras, como não tinham acesso às informações atuais a cerca dos objetivos e conteúdos a serem abordados na educação infantil, consideravam sua principal meta ensinar as suas crianças a ler e a escrever. Acreditavam que, para isso, bastava treinar a cópia escrita das letras, sílabas e palavras. Era, portanto, ensinado às crianças, de forma mecânica, a reprodução gráfica do alfabeto, sem o uso de nenhum recurso didático adicional, além da fala da professora, recitando a lição.

Para as crianças cegas, essa prática não tinha qualquer significado. Era necessário concretizar o que estava sendo dito. Diante dessa demanda, as professoras, sob a orientação

do CIP, passaram a introduzir miniaturas, a se preocupar em detalhar melhor o que era dito verbalmente. Começaram a introduzir letras e números em material emborrachado (cena 5 – Apêndice C), para que as crianças cegas pudessem manipular. Essas estratégias didáticas, orientadas pelos profissionais especializados, acabaram por beneficiar as outras crianças que, atraídas pelo componente lúdico presente no material do colega cego, aprendiam os conteúdos curriculares de uma maneira mais divertida e adequada à sua faixa etária.

É importante ressaltar que as professoras acreditavam que aquelas práticas pedagógicas iniciais, ultrapassadas e descontextualizadas eram eficazes. Aplicavam-na para a criança cega porque imaginavam, baseadas em suas experiências com os videntes, que a aprendizagem iria ocorrer. Não se tratava, portanto, de uma ação de rechaço ou indiferença às peculiaridades da criança cega. Era uma ausência de criticidade diante de uma prática pedagógica reprodutora de padrões homogêneos, em que todas as crianças da sala deveriam atender a um perfil intuitivamente traçado a partir dos anos de profissão dos educadores.

c) Promoção de atividades lúdicas em grupo

Diante da rejeição inicial que os colegas videntes tiveram à criança cega, as professoras procuraram desenvolver no grupo estratégias de acolhimento. Utilizaram, para isso, os seus próprios comportamentos como modelos em situações informais de grupo, permitindo-se, por exemplo, no caso da professora de “Eliana”, ser tocada pela criança no momento da chegada à escola. Tornou-se uma prática esperar, no andar térreo, todos os alunos estarem presentes, para só então subirem juntos as escadas de acesso ao andar da escola. Nesse momento, a criança costumava explorar taticamente a professora, identificando como estava o seu penteado, a sua roupa. As professoras acreditavam que o seu modelo de comportamento afirmativo poderia transmitir aos colegas das crianças cegas a mensagem de

que essa atitude de contato corporal, por parte do cego, deveria ser aceita como natural, pois era uma das formas deles se comunicarem. Existe um relato da professora de “Eliana” que exemplifica um episódio com o grupo de alunos, em que ela esclarece para os colegas da criança sobre essa questão:

37) Profa. Eliana: "Eu sempre explicava a eles: - Ela está procurando saber quem é, pelo penteado. E quando vinha com um penteado diferente, ela dizia: - Você está com um penteado diferente.”

Com a orientação do CIP, as professoras realizaram vivências em grupo com os alunos, simulando a deficiência visual. As educadoras relatam que a experiência permitiu às crianças perceberem, concretamente, a limitação da colega, tornando-se mais próximos a ela. A professora especializada relata:

38) Profa. Especializada: "Foi quando usamos a estratégia de colocar uma venda neles para eles perceberem como é uma pessoa que não enxerga".

Outra dificuldade que foi estrategicamente abordada em grupo, diz respeito aos comportamentos de superproteção, quando foi necessário que as professoras reafirmassem, em conversas informais de grupo, a necessidade de manter a independência do colega cego, deixando-o realizar, de forma independente, as suas tarefas.

d) Envolvimento da criança cega nas festividades escolares

O calendário de festividades foi utilizado como uma oportunidade de promover a interação entre as crianças. As professoras relatam que incluíam as crianças cegas em todas as

programações festivas da escola, nos teatros e nas apresentações, incentivando um comportamento participativo.

A reciprocidade das crianças cegas a esse tipo de atividade foi percebida como um exemplo do quanto as crianças estavam bem adaptadas, superando a expectativa das professoras, como podemos observar no relato que se segue:

39) Profa. Eliana: "Quando tinha atividade, brincadeira na escola, ela também participava. A gente nunca deixou ela de lado [...] a festa de São João, fizemos os pares, eu orientei o colega dela, como ele devia dançar com "Eliana", ensaiamos, e foi lindo. Ela dançou igualzinho aos outros, pegava na saia, cantava, e eu vi que a gente pode fazer qualquer coisa, é só querer e deixar".

e) Reorganização da rotina da sala de aula

Ao longo do ano letivo, as professoras foram modificando a rotina da sala de aula, organizando novos horários para as atividades, de forma que pudessem atender às diferentes demandas da prática inclusiva.

Como um exemplo dessas mudanças, foi detectada a necessidade da professora de "Eliana" antecipar algumas tarefas, reorganizando a sua própria rotina diária, visando garantir que sobrasse um tempo para a construção do material adaptado na própria sala:

40) Profa. Eliana: "Quando eu parava para fazer a tarefa dela, eles já estavam ocupados. Eu já chegava mais cedo, já pegava o livro, já separava e preparava a atividade, botava no quadro para eles copiarem".

Ambas as professoras relatam também que passaram a dedicar mais tempo para as observações durante o recreio. Esses momentos de observação serviam para orientar comportamentos da criança cega em relação aos colegas e vice-versa:

41) Profa. Eliana: "Aí eu ficava ali observando e qualquer coisa eu orientava, orientava ela e aos coleguinhas, como era também".

f) Estreitamento da parceria com a instituição especializada

As professoras utilizaram-se da parceria com o CIP, para promover diversas ações, já citadas, e que ajudaram a garantir a inserção da criança cega no cotidiano da sala de aula inclusiva. Essas estratégias eram planejadas conjuntamente com o pessoal especializado, a partir das reflexões elaboradas durante o Curso de Formação ou nas orientações dadas diretamente às escolas. O espaço do curso de formação garantia a possibilidade de discussões mais amplas e subjetivas, como revela trecho do texto coletivo produzido no final:

"Só por meio da inclusão conseguiremos quebrar barreiras descobrindo a princípio a nossa deficiência de aceitar o outro como novo, mas não impossível de alcançar [...] incluir é: acolher acima de tudo; acolher sem distinção; acolher com naturalidade; conhecer mais o seu aluno; ter vontade de fazer o melhor". (Anexo A).

Esses conhecimentos, segundo a professora de "Eliana", serviram-lhe para a vida como um todo. A sua fala é expressiva:

42) Profa. Eliana: "O mundo que a gente estava vivendo, era aquele mundo fechado [o curso], abriu muito a visão da gente em relação à deficiência dela. Porque, às vezes, quando a gente não conhece, a gente tenta se afastar. Quando a gente passa a conhecer, a gente já muda o pensamento nosso. A visão em relação àquilo. Mudou muito. Aprendi muito aqui com o pessoal, foi muito gratificante mesmo para a minha vida dentro e fora da escola".

No apoio dado na escola, a ajuda foi vista como mais localizada, específica, pontual. A professora de “Gustavo”, por exemplo, assim descreve o primeiro contato com o apoio especializado:

43)Profª. Gustavo: “Eu expliquei que nunca tinha tido um deficiente visual. Aí ela me ensinou que eu não me preocupasse. Ela me deu um certo apoio. E através desse apoio foi que me deu coragem para receber ‘Gustavo’. Me explicou que como poderia ser ele, poderia ser até um filho meu. E aí conversamos tudo. Eu acho que foi através disso que me fez até fazer eu pegar ‘Gustavo’.”

A partir do que foi discutido até momento, podemos afirmar que a inclusão dessas duas crianças cegas na escola regular foi um processo complexo. Apesar de, efetivamente, ocorrer no ambiente imediato da sala de aula, transcendeu o mesmo, envolvendo uma rede de suporte e suscitando ações afirmativas da escola, da instituição especializada e da família. E mesmo com as situações adversas como a inadequação do ambiente físico, as lacunas na formação dos professores, a falta de material pedagógico adaptado às peculiaridades da criança cega, dentre outros, a interação social entre as crianças cegas e videntes pôde ocorrer.

Após termos discutido a interação social da criança cega a partir da análise do sistema de comportamento social e das estratégias pedagógicas, pudemos identificar que as duas crianças foco do estudo, ao vivenciarem o processo de interação social na sala de aula inclusiva, tiveram o seu desenvolvimento impulsionado, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor, perceptivo-cognitivo e afetivo.

4.2.3 A interrelação entre a vivência inclusiva em sala de aula e o desenvolvimento da criança cega

O *desenvolvimento psicomotor*: a limitação da mobilidade da criança cega, nas primeiras interações com o ambiente, foi se modificando, à medida que ela se sentia mais confiante. Ao se tornar mais flexível e acolhedor, o ambiente propiciava-lhe a oportunidade de demonstrar as suas capacidades, passando a se movimentar de forma cada vez mais independente, demonstrando o quanto o psiquismo e a mobilidade se interrelacionam, e como as interações sociais positivas vividas na sala de aula aumenta a auto-estima da criança, podem impulsionar novas aquisições desenvolvimentais. A professora de “Gustavo” relata:

44) Profa. Gustavo: "No primeiro dia em que ele foi ao colégio e quis ir ao banheiro, ele perguntou e eu fui mostrando e dizendo a ele: - Com a mãozinha pela parede. Depois, ele já tentou ir só, mas eu fiquei com medo. Parede [...] Precisa de cuidado para não se bater. Mas ele disse> - Pode deixar, que eu vou acertar. Tanto que acertou. Nunca ele me deu trabalho nisso. Foi rápido. Da sala dele para o banheiro era uma coisa que ele ia tranquilo. Ele não tem medo. Porque se “Gustavo” se bater, se se bater hoje, amanhã ele vai acertar. Ele brincava no parque, que eu até achei uma coisa assim muito diferente [o parque é um carrossel – não vi o parque em funcionamento, mas em registros do CIP foi presenciado esse acontecimento. Era um fato raro na rotina da escola, pois a professora tinha medo de que, pelo espaço pequeno, os alunos se machucassem]. Ele não tinha medo de chegar na escada. Nunca teve. Nem no bebedouro. A mochila dele, ele pegava só. [referindo-se ao filme]. Sempre "R" fica do lado dele. Eu sei que eu dava espaço para ele ficar fazendo as coisas."

Observamos que a criança não perdeu aquisições motoras, ao contrário, teve a oportunidade de sedimentar o que já tinha conquistado até então e pôde utilizar o seu aprendizado motor, as regras básicas de orientação e mobilidade (aprendidas no CIP) em uma situação real.

O *desenvolvimento perceptivo-cognitivo*: foi possível constatar que as crianças cegas ampliaram seu conhecimento acerca do mundo, aprendendo novos conceitos, o que é indicativo de que a vivência escolar inclusiva favoreceu o seu desenvolvimento perceptivo-cognitivo. Para se adaptar ao novo ambiente físico, a criança teve que melhorar a sua concentração, a fim de discriminar pistas tátil-cinestésicas e auditivas, que pudessem lhe ajudar na compreensão desse novo ambiente. Sabemos que, para a criança cega, a construção dos conceitos sobre o mundo está diretamente relacionada com a possibilidade de organizar essas pistas sensoriais. Como exemplo dessa situação desenvolvimental podemos citar as aquisições acerca da língua escrita, relatados nas falas 21 e 22 (já citadas) e na fala a seguir, nas quais a criança motivada pelas novas aquisições deseja ampliar ainda mais os seus conhecimentos.

45) Prof. Gustavo: "Porque quando eu começava ele perguntava: - Pró, porque eu só fico vogais? Não fico com pró "J", "ba", "be", no alfabeto? - Porque ele já foi para lá sabendo muitas coisas.

P - Ele pedia mais tarefas?

R- "É porque ele ouvia [...] Tanto que ele dizia pró "B", a pró "J" estava falando de que "b" com "a" é "ba" e "l" com "a" é "la", e que é "bala"."

O *desenvolvimento afetivo*: um outro aspecto do desenvolvimento, favorecido positivamente nessa vivência inclusiva, diz respeito às situações afetivas experimentadas pela criança cega, na ausência dos familiares. A possibilidade de ter compartilhado com colegas e professores diversos momentos de interação social, experimentando papéis diferenciados, que

envolveram desde o rechaço até a amizade, e conseguido superar as adversidades, gerou comportamento de maior independência afetiva, promovendo o surgimento de novos comportamentos sociais, como podemos perceber na fala 32 e no relato infracitado:

46) Prof. Gustavo: "Ele pegava, brincava. Se tivesse um carrinho eles ficavam brincando. Agora você sabe, tem crianças que são mais resistentes. Os menores principalmente, de três anos, quando ele pegava um carrinho para segurar que o outro pegava também era uma briga. Aí eu acho que ele ficava um pouco agressivo. A agressividade de "Gustavo" acabou quando a gente foi reclamando, "Gustavo" não, ele é seu coleguinha, igual a seu irmão, ele foi mais se colocando no lugar dele, tanto que hoje em dia lá, ele brinca normal".

Por fim, cabe ainda discutir um outro ponto levantado tanto pelas professoras da classe comum, como pela professora especializada: papel da família. Este se configurou como mais um fator a ser somado aos já expostos, podendo assumir uma conotação de entrave ou de apoio para a superação das dificuldades da prática inclusiva.

A pesquisa apontou que as duas crianças tiveram alterações comportamentais visíveis, causadas por conflitos familiares. Apesar de afirmarem que essa não era uma característica apenas das crianças cegas, as professoras se preocuparam com as atitudes de isolamento e agressividade verbal que as crianças cegas desenvolviam nessas ocasiões. Atitudes que impunham uma barreira social e tendiam a fragilizar os vínculos sociais estabelecidos: Sobre isso a professora de "Eliana" relata:

47)Prof. Eliana: "Tinha dias que a menina chegava de casa já aborrecida. Eu perguntava, o que é? Ela dizia que estava chateada, e ficava de cara fechada, baixava a cabeça na mesa".

No diário de campo, também foi evidenciado esse aspecto: "*Ao chegar na escola hoje eu percebi que "Gustavo" estava meio fechado, cabisbaixo, não quis muito papo. Os colegas ficam mais afastados, como se deixassem ele de lado*".

A atitude da família em relação à professora também apareceu com fator de interferência na dinâmica do processo de interação social. A mãe de "Eliana", que tinha uma relação conflituosa com a professora da criança, foi percebida pelas professoras como alguém que não favoreceu o processo inclusivo. Essa genitora, segundo a professora especializada, tinha atitudes inadequadas de superproteção, interpondo-se entre a criança e os colegas.

Já a mãe de "Gustavo", que mantinha uma relação amigável com a professora, ajudando inclusive na efetivação de estratégias pedagógicas, como adaptação de material, foi considerada como um fator que facilitou o processo inclusivo, sendo fonte de apoio e estímulo para a professora.

Podemos afirmar que a oportunidade de vivenciar os desafios impostos pela prática inclusiva fortalece a criança cega, impulsionando o seu amadurecimento psico-social, preparando-a para o convívio na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de estudar a inclusão escolar de duas crianças cegas, de baixa renda, de 5 e 6 anos de idade, em salas de aula regulares, de escolas particulares de pequeno porte, da cidade de Salvador. Apoiando-se nas concepções de Vigotsky (1984, 1989, 1997) e Bronfenbrenner (1996), que consideram a interação entre o ser humano e o contexto em que está inserido como fundamental para o seu desenvolvimento, este estudo definiu como prioridade investigativa a análise do processo de interação social vivenciado pelas crianças cegas, seu professor e seus colegas videntes durante a vivência escolar inclusiva. Para tanto, foram elencados quatro objetivos a serem atingidos: a análise do *sistema de comportamento social* das pessoas inseridas na sala de aula inclusiva; a identificação das *estratégias pedagógicas* utilizadas pelo professor da classe regular; as implicações das *situações interativas no desenvolvimento* das crianças com deficiência visual; os *entraves na inclusão escolar* revelados pelas situações interativas.

A análise do *sistema de comportamento social* evidenciou duas situações bastante diferenciadas: um momento inicial, marcado pelo rechaço à criança cega, tanto por parte dos professores, como por parte dos colegas da criança, sendo essas interações marcadas pela esquiva, medo, intolerância; e um segundo momento, que foi se configurando à medida que a convivência na sala de aula inclusiva foi se estreitando, tendo como tônica a aproximação e o conhecimento mútuo, o que permitiu que os sentimentos de rejeição à criança cega se modificassem, dando origem a interações sociais positivas entre as crianças videntes e cegas e os seus professores. Paulatinamente, as crianças foram revelando para si e para o outro as suas

estratégias de lidar com o mundo, demonstrando que a convivência na diferença torna-se possível, à medida que se passa a conviver mais de perto, pelo menos no que diz respeito a essas duas crianças, seus colegas e professores.

Observamos que as relações entre as crianças cegas e videntes foram se aprofundando no transcurso do ano letivo, de forma lenta, mas progressiva e continuamente, num movimento motivado pela superação dos desafios impostos pela convivência escolar partilhada. Este fato foi evidenciado principalmente durante as atividades livres de recreio, nas quais o desejo de partilhar brincadeiras ou estabelecer algum diálogo levou as crianças cegas e videntes a transporem barreiras atitudinais, tornando-se mais próximas umas das outras.

Constatamos que a professora da classe regular preocupou-se em planejar *estratégias pedagógicas* para promover o processo de interação social entre as crianças cegas e videntes. Ao executar essas ações, ela teve como base as informações oriundas de suas vivências anteriores e de orientações atuais do CIP. A fim de criar um espaço acolhedor da pluralidade dos seus alunos cegos e videntes, a professora adaptou as tarefas da criança cega, modificou a didática das aulas, promoveu atividades lúdicas em grupo, envolveu a criança cega nas festividades escolares, reorganizou a rotina da sala de aula, estreitou a parceria com a instituição especializada, demonstrando que, mesmo sem ter tido acesso a uma formação de qualidade, investiu com boa vontade em intervenções que pudessem superar essa lacuna.

Os resultados apontaram ainda que o ambiente onde as crianças cegas foram inseridas, deu-lhes oportunidade de utilizar os seus mecanismos de compensação, como: a exploração tátil, a atenção auditiva diferenciada e a rica elaboração da linguagem falada. Esses mecanismos ajudaram-nas a ultrapassarem obstáculos, transformando esses novos aprendizados da sala de aula inclusiva em saltos qualitativos que impulsionaram o seu desenvolvimento. Essas situações ocorreram, principalmente, quanto aos aspectos motores,

afetivos e perceptos-cognitivos. Podemos afirmar que as *situações interativas* na sala de aula inclusiva foram facilitadores do *desenvolvimento* dessas duas crianças cegas.

Em todo esse processo de interação social, foram identificados *entraves para a inclusão escolar* que expõem a situação de abandono e exclusão vivida pelas crianças de 0 a 6 anos de idade, de baixa renda, no nosso país. Elas se defrontam, no seu cotidiano escolar, com situações limites que envolvem uma multiplicidade de fatores:

- Fatores intrínsecos a cada criança cega, revelados pelo seu sistema de comportamento social, que, por sua vez, está diretamente relacionado às condições de vida que o ambiente lhe ofereceu, como por exemplo o acesso precoce a uma intervenção especializada, à continência da família, entre outros.
- Fatores político-sociais, relativos à falta de condições para a operacionalização de políticas públicas que possibilitem, além do acesso da criança cega a uma escola de qualidade, pública ou privada, a garantia de que esse aluno tenha ao seu alcance material escolar adaptado e adequado às suas necessidades educacionais. Essa lacuna se reflete diretamente na prática pedagógica da sala de aula, pois, como foi discutido na análise dos dados desta pesquisa, sem acesso às adaptações necessárias, o aluno não consegue participar integralmente do cotidiano escolar.
- Fatores emocionais, relativos à gama de sentimentos provocados pelo convívio com o diferente, que demandam do professor uma mediação assertiva para a qual ele não está preparado.
- Fatores técnico-pedagógicos relativos à formação do professor da classe comum e ao tipo de apoio técnico dado pela instituição especializada. Esta pesquisa revelou um professor sem formação específica na área da educação infantil, sem recursos didáticos adequados e sem supervisão da sua prática.

Ficou evidenciada a importância da atuação do professor como mediador do processo de interação social da criança cega e seus colegas videntes. Ele é o guia desse mundo novo de símbolos e instrumentos, não só para as crianças cegas, mas também e com muita relevância para as crianças videntes, que se comportam como um espelho do professor. Quanto a este aspecto, a pesquisa revelou que a família e a instituição especializada têm um importante papel no desenvolvimento de uma conduta assertiva do professor. O professor sozinho não dá conta das dificuldades cotidianas, reveladas nos impasses das ações concretas, como por exemplo, a adaptação de tarefas pedagógicas, e em ações subjetivas relativas a sentimentos negativos dos colegas e, às vezes, do próprio professor.

Foi identificado ainda que as condições materiais dos dois espaços educacionais estavam muito longe do ideal preconizado pela legislação, além de completamente dissociadas das práticas pedagógicas atualizadas e adequadas à faixa etária das crianças estudadas. Acreditamos que essa seja a realidade da maioria das escolas particulares de pequeno porte, localizadas nos bairros periféricos de Salvador-Bahia.

Um outro ponto que ficou evidenciado pelo estudo foi a necessidade do profissional que realiza o apoio especializado para a criança cega flexibilizar a sua atuação, ampliando seus conhecimentos sobre a educação como um todo, atualizando-se, principalmente, quanto às práticas educativas na Educação Infantil.

Será necessário despir-se da "onipotência da técnica" e abrir-se para novos conhecimentos, transcendendo a sua atuação como especialista, pois o professor da escola regular, para efetivar uma prática pedagógica inclusiva, necessita mais do que orientações quanto às especificidades da criança com deficiência visual. Precisa da cumplicidade do professor especializado, para que se sinta motivado a redimensionar a sua prática pedagógica em sala de aula, e atuar a partir dos novos paradigmas educacionais, que preconizam uma educação de qualidade para todos.

É fundamental, portanto, que as Instituições Especializadas que trabalham em uma perspectiva educacional voltada para a educação infantil estreitem a parceria com as organizações que estudam e implementam programas de formação para professores das creches e pré-escolas e possam desenvolver pesquisas conjuntas, conhecer a produção científica atualizada sobre a *práxis* pedagógica, partilhar os conhecimentos à cerca do desenvolvimento da criança cega, favorecendo a aproximação entre o ensino comum e o especializado. Não é possível ocorrer, de fato, a inclusão da criança com deficiência se a educação especial e a educação comum se comunicam através de um muro de tabus e incompreensões, em que o fracasso é atribuído ao outro e o sucesso é visto como uma conquista pessoal.

Na intenção de concluir as reflexões construídas ao longo da pesquisa e imbuídas da responsabilidade de contribuir para a melhoria da prática pedagógica inclusiva, sugerimos ações a serem desenvolvidas de forma conjunta pela instituição especializada e pelas escolas que queiram trabalhar numa perspectiva inclusiva:

1 - É importante que a equipe de apoio ao processo de inclusão escolar possa promover encontros sistemáticos entre vários professores da escola comum antes do começo das aulas, com o objetivo de acolher e partilhar os sentimentos de medo e apreensão. Seriam momentos voltados para a escuta do professor, tentando-se desmistificar tabus e preconceitos acerca da deficiência.

2 - Assegurar que ocorra a preparação dos colegas videntes quanto à chegada da criança cega. Essa preparação pode ser feita pelo professor da classe regular, com a orientação da equipe do CIP.

3 - É necessário garantir a presença, em sala de aula, de membros da equipe de apoio à inclusão no primeiro dia de aula da criança cega.

4 - Instrumentalizar o professor da escola comum, para lidar com as situações de conflito entre as crianças cegas e videntes, discutindo e planejando, através de uma parceria sistemática, experiências de aproximação entre os colegas na sala de aula inclusiva.

5 - Buscar redes de apoio na família, nas Secretarias de Educação, nas ONGs, nas empresas privadas, a fim de aumentar a oferta do material escolar adaptado, principalmente os livros didáticos em Braille, os brinquedos adaptados, os livros de história em Braille e adaptados. O acesso ao material pedagógico e lúdico adaptado facilitaria a professores e alunos maiores possibilidades interativas.

6 - Focar, nos cursos de formação oferecidos aos professores das escolas regulares, a prática pedagógica com criança pequena, resgatando as peculiaridades da criança cega dentro dessa perspectiva. O currículo desses cursos deve ser flexível, para permitir que os conteúdos sejam construídos a partir da demanda dos professores.

7 - Produzir material escrito em uma linguagem clara e objetiva, que esclareça sobre a inclusão escolar, podendo ser divulgado para o professor e para a comunidade que circula nas dependências da escola (pais e outros).

8 - Promover seminários, palestras e oficinas para a comunidade que frequenta a escola. Os temas desses eventos versariam sobre a diversidade, numa tentativa de implicar cada vez mais pessoas nos novos paradigmas educacionais.

Compreendemos que é do professor da classe regular o primeiro passo em direção ao estabelecimento de uma vinculação com a criança cega e tendo identificado, através da pesquisa, que a orientação do mesmo é decisiva nos momentos de tensões. Concluimos que é crucial para as escolas particulares de pequeno porte funcionarem de acordo com o paradigma inclusivo e investirem na formação dos professores. Eles têm um papel fundamental de mediação da vivência inclusiva, ajudando, como defende Vigotsky (1984, 1998, 1997), as crianças a significarem o cotidiano da escola.

Cuidar desses professores, apoiá-los diante da sua precariedade de condição, é criar lastros para que a inclusão da criança cega ocorra não só no âmbito da escola, mas também na rua, na igreja, no parque, na vizinhança. Garantir que essas pequenas escolas possam melhorar a sua prática pedagógica, é possibilitar que crianças cegas e videntes compartilhem a vida escolar com os seus colegas/vizinhos, desde a mais tenra idade, aprendendo que os seres humanos são iguais numa única coisa: na diferença. Porque, lá no fundo, cada um é o que é, nem menos nem mais do que ninguém, um ser único, singular, dono de uma história individual construída na coletividade.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANUNCIATO, N.F. Participação dos fatores neurotróficos na regeneração do sistema nervoso. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.4, n.23, p. 30-38, 1995.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAHIA. Síntese do documento preliminar para a definição de políticas e diretrizes para o desenvolvimento infantil integral no Município do Salvador. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2002.

BALLESTEROS, S. et al. La batería de habilidades hápticas: un instrumento para evaluar la percepción y la memoria de niños ciegos y videntes a través de la modalidad háptica.

Integración: Revista Sobre Ceguera y Deficiencia Visual, Madrid, Instituto Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), n. 43, p. 7-20, 2003.

BARDISA, L. **Como enseñar a los niños ciegos a dibujar**. Madrid: Instituto Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 1992.

BARDISA, M.D. et al. **Guia de estimulación precoz para niños ciegos**. Madrid: Instituto Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 1986.

BATISTA, C.G. Crianças com deficiência visual: como favorecer sua escolarização. **Temas em psicologia**, São Paulo, v. 6, n. 3, p.217-229, 1998.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Infantil: proposta**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Normas e Recomendações Internacionais sobre a Deficiência**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.8.069/1990. Brasília: CONANDA, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão - Educação infantil : Adaptações curriculares para a educação de crianças de zero a seis anos com necessidades educacionais especiais**, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N° 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9424m.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2004a.

BRASIL. Ministério da educação. **Decreto N. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/decreto3298>> Acesso em: 09 set. 2004b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394> > Acesso em: 01 de novembro de 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Site institucional.** Notícias destaques. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7054>> Acesso em: 30 set. 2004d.

BRITO, P.R; VEITZMAN, S. Causas da cegueira e baixa visão em crianças. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 63, fasc. 1, p. 1-3, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S.J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, Washington, v.22, n.6, p.733-742, 1986.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, M.M.G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual:** da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: NEWSWORK, 1993.

_____. **Deficiência visual:** reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

_____. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana:** Análise das representações dos pais-alunos-professores. 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato grosso do Sul, 1999.

BUENO, J.G.S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos César. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: CORTEZ, 1999. p.159-182.

CAMPOS, M.M.M. Pré-escola: entre a Educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.53, p. 21-24, maio 1985.

_____. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M.M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994.

CARMO, A. A inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração MEC**, Brasília, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CASAS, F. Representaciones sobre la infancia. In _____. **Infancia: perspectivas psicosociales**. Barcelona: Paidós, 1998. p. 23-41.

CAVALCANTE, A.M.M. A educação infantil e a prontidão para o aprendizado do sistema braille. In: SIMPÓSIO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: Secretaria de Educação Especial; Ministério da Educação, 2001. p. 28-32.

CECCONELLO, A.M.; KOLLER, S.H. Ecological insertion in community: a methodological proposal for studying families under risk situation. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, p.515-524, 2003.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHAUÍ, M. **O olhar: janela da alma, espelho do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CRUZ, S.H.V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p 79-89, 1996.

DALL'ACQUA, M.J.C. **Intervenção no ambiente escolar**: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: UNEP, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>> Acesso em: 21 ago. 2004.

DUARTE, S. **Conhecendo a história da alfabetização de crianças com deficiência visual na Bahia**. Conferência apresentada na V Jornada do CIP-ICB “Da Intervenção Precoce à alfabetização: trilhando caminhos entre prevenção da deficiência visual e uma prática pedagógica contextualizada”. Salvador, 2004. p. 1-9.

FARIAS, G.C. O programa de intervenção precoce como fator de inclusão da criança cega. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, MEMNON, v.12, n.67, p 44-49, 2003.

FERREIRA, A.B.de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

FONTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em:

<<http://www.fonteseducacaoinfantil.org.br/>> Acesso em: 04 fev. 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRAIBERG, S. **Niños ciegos**: la deficiencia visual y el desarrollo de la personalidad. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1977.

GALVÃO FILHO, T.A. **Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral**. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

GARCIA, M.M.A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p 64-72, 1996.

GASPARETTO, M.E.R.F. et al. **O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor?** São Paulo: Arquivo Brasileiro de Oftalmologia, 2001.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. São Paulo: Cortez, 1997.

GRÜNSPUN, H. **Distúrbios neuróticos da criança**. São Paulo: Atheneu, 1987.

HADDAD, L. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 70-78, 1987.

IDE, M.S. Integração do deficiente mental: algumas reflexões. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: MEMNON, 1997. p. 211-214.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 13 dez. 2003.

JERUSALINSKY, J.; YAÑEZ, Z. Para quem a cor vermelha é importante? reflexões sobre a clínica interdisciplinar em estimulação precoce. In: ENCONTRO DE ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONDIÇÕES ESPECIAIS. 2., agosto de 2003. São Paulo. **Temas sobre desenvolvimento**, v.12, supl. especial. São Paulo: MEMNON, 2003. p 31-34.

KIRK, A. S.; GALLAGHER, J.J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, local, n.116, p 41-59, jul. 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LORDELO, E.R. Efeitos da experiência de creche no desenvolvimento da criança: uma revisão. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, Brasília, n 13, p. 221-230, 1997.

_____; FONSECA, A.L.; ARAUJO, M.L.V.B. de. Responsiveness of the development environment: beliefs and practices as a cultural system of nurturing children. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v.13, n. 1, p. 73-80, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**.

Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp>

Acesso em: 06 set. 2004.

MACEDO, R.S. **Crysalis**. Currículo e Complexidade. Salvador: EDUFBA, 2002.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: _____. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 119-127.

MASINI, E.F.S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual** – orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: MEMNON, 1997. p. 32-38.

MELLO, S.L. A violência urbana e a exclusão dos jovens In: SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.129-140.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIRANDA, T.G; JESUS, T.R. de. Educação inclusiva ou integração escolar? **CEAP**, Salvador, n. 35, p. 32-39, 2001.

_____. O paradoxo da lei. **CEAP**, Salvador, n. 38, p. 45-58, set. 2002.

_____. **O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência**. Disponível em: <www.clacso.edu.ar/~libros/anped/1516T.PDF> Acesso em: 04 ago. 2004.

MOLL, L.C. **Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTILHA, R.I.; GASPARETTO, M.E.R.F.; NOBRES, M.R.S. Deficiência visual e inclusão escolar. In: PALHARES, M.S.; MARINE, S. **Escola Inclusiva**. São Paulo: EDUFSCAR, 2001. p. 187-197.

MORA, Carles Alsinet; FREITAS, Joseania Miranda. Niños, adolescentes y participación. Dos experiencias en Salvador da Bahía, Brasil. In: FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan. (Eds.). **Diseño de la cubierta: area 3**. Barcelona: Ariel, 2002. p.113-121.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: UNESCO, 2000.

MUNDT, C. La psicoterapia y los paradigmas biológicos últimos ¿cómo se relacionan?: how do they relate? **Rev. chil. neuro-psiquiatr**, v.42, n.2, p.109-120, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/scielo>> Acesso em: 23 ago. 2004.

NOWILL, D. de G. **E eu venci assim mesmo**. São Paulo: Totalidade, 1996.

NUNES, L.; et al. **Sistemas pictográficos de comunicação alternativa para portadores de paralisia cerebral**. Trabalho apresentado ao IV Congresso Ibero-americano de Informática Educativa, Brasília, 1998.

NUNES SOBRINHO, F. de P. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. São Paulo: EDUSC, 2001.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3. p.183-197.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Gráfica, 1993.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2000. p. 8-50.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Site institucional**. Disponível em:
<<http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2003/pr73/es/>> Acesso em: 06 set. 2004.

PALACIOS, J. Processos cognitivos básicos na primeira infância. In: COOL, C.;
PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades**
educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 43-
54.

PEARCE, J.C. **O fim da evolução**. São Paulo: Cultrix, 1999.

PINHO, G.S. **Escritos da criança**. Porto Alegre: Centro Lúcia Coriat, 1998.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PRIORE, M. del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____. (Org.).
Historia da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1996. p. 10-27.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. **Ensaio sobre a problemática a cegueira:**
prevenção-recuperação-reabilitação. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RODRIGUES, L.B. Infância no Brasil: leituras da sociologia e antropologia. In: _____. **De**
pivetes e meninos de rua: um estudo sobre o projeto Axé e os significados da infância.
Salvador: EDUFBA, 2001.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. *Temas em debate*.
Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.56, p. 73-81,1986.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats.
Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; RAMON, F.; SILVA, A.P.S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, 2002.

SACRISTAN, J.G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. da S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Entrevista**. Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_entrevista_com_romeu.asp> Disponível em: 06 set. 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHMIDT, A.P. **Uma perspectiva acerca da sociedade inclusiva**. Porto Alegre: Centro Lídia Coriat, 1998. Edição comemorativa aos 20 anos do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.S.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: editora Pedagógica e Universityária, 1987.

SIGOLO, S.R.R.L. Educação e crianças com atraso de desenvolvimento na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner. In: SIGOLO, S.R.R.L.; MANZOLI, L.P. (Orgs.). **Educação especial face ao desenvolvimento e à inserção social**. Araraquara: UNES, FCL, laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p. 11-39.

SILVA, H. Mecanismos de acción de los estabilizadores del ánimo. **Rev. chil. neuro-psiquiatr.**, Santiago, v.39, n. 3, p.219-230, set. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/scielo>> Acesso em: 02 out. 2004.

SILVEIRA, A.D.; LOGUERCIO, L.C.; SPERB, T.M. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio Grande do Sul, UFGS, v. 6, n.1, p, 133-145, 2001.

SMOLKA, A.L.B. et al. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. **Cadernos de Desenvolvimento Infantil**, Curitiba, v. 1, p. 71-76, 1994.

TEDESCO, J.C. The phenomena of segregation and social exclusion in the knowledge society. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.117, p.13-28, nov. 2002.

TEMPORINI, E.R.; KARA-JOSÉ, N. A perda da visão: estratégias de prevenção. **Arquivo Brasileiro de Oftalmologia**, São Paulo, v. 67, n. 4, p.597-601, jul./ago. 2004.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VERAS, M. Exclusão social - um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares) In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 27-52.

VIEIRA, L.M.F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p.3-16, 1988.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor Dis, 1997.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WARDE, M.J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: _____. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 289-310.

WERTSCH, J.V. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIROS

a) ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA ESCOLA REGULAR

-Comente sobre os comportamentos da criança cega diante das atividades em grupo, livres e dirigidas, considerando a forma como a criança cega costumava interagir com os colegas e com você nas situações cotidianas: Por exemplo: A criança cega interagia espontaneamente com você e com os colega? Como a criança cega se comunicava com você os colegas? A criança cega conseguia participar integralmente das atividades propostas por você e pelos colegas para ela? Descreva se possível esses comportamentos.

-Comente sobre os comportamentos dos colegas videntes para com a criança cega, diante das atividades em grupo, livres e dirigidas. Foi necessário a sua intervenção em algum momento? Descreva se possível, esses comportamentos.

-Comente sobre **o seu próprio comportamento** com a criança cega, considerando para isso os momentos em que você se relacionou só com a criança, os momentos em que você se relacionou em grupo com as crianças videntes e a criança cega. Por exemplo: como você estabeleceu os primeiros contatos com a criança, como você adaptou as atividades pedagógicas. Descreva se possível, esses comportamentos

-Qual a sua opinião sobre essa experiência inclusiva?

b) ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR ESPECIALIZADO

- Comente os comportamentos da criança cega na sala de aula inclusiva considerando a sua interação com os colegas videntes e com o professor.

- Comente os comportamentos do professor relativos a promoção da interação social da criança cega, considerando a relação do professor com a criança cega e dos colegas videntes com a criança cega.

-Comente os comportamentos dos colegas videntes em relação a interação social com a criança cega.

-Qual a sua opinião sobre essa experiência inclusiva?

c) Roteiro para observação do diário de campo

Registrar os comportamentos da criança cega nas situações interativas com o professor e os seus colegas videntes.

- O encontro com colegas e professor na chegada à escola.
- A realização da tarefa escolar
- As atividades de alimentação
- As atividades de higiene
- As atividades lúdicas no recreio.

Considerando durante a observação os comportamentos do professor e dos colegas direcionados para a criança cega. Considerando situações livres e dirigidas

APÊNDICE B

SÍNTESE DOS REGISTROS EM DIÁRIO DE CAMPO

As anotações foram feitas durante o ano letivo de 2003, procurando-se manter uma constância mensal. Cuidou-se para que existissem momentos de observação da prática inclusiva na ausência do professor especializado. Foi utilizada uma filmadora para captar alguns momentos específicos de atividades livres e dirigidas (algumas dessas cenas estão descritas no Apêndice C).

a) Síntese do diário de campo de “Gustavo”

Mês de Fevereiro

A criança ainda não tinha ido a genitora esperou que passasse o carnaval. A professora aparentava estar ansiosa e preocupada com a vinda da criança, 'como vamos ensinar a ele?' O técnico do CIP assegura e orienta quanto a importância de alguns pequenos cuidados: quanto ao mobiliário não mudar sem preparar a criança e ajudar a reconhecer a nova disposição; incentivar a sua independência pelas dependências da escola; estimular a sua autonomia; explicar sobre o que está ocorrendo na sala.

A professora relata ter muitos anos de experiência na área de educação infantil.

Explico sobre a pesquisa e peço autorização para fazê-la. Falo sobre a filmagem e a importância de explicar para os outros pais sobre o motivo da mesma.

Mês de Março

Faço a observação junto com o técnico do CIP.

A professora recebe neste dia material escrito sob a forma de empréstimo do CIP: livro de história em Braille, alfabeto em bastão em braile adaptado em Braille, livros sobre a importância de ler e escrever em Braille.

É feito o convite para o curso de extensão. A professora confirma que irá.

Mostro as crianças a filmadora, deixo que manipulem, se vejam nela. Perguntam-me sobre o motivo da filmagem, explico que eu também estudo, como eles, e estou fazendo um trabalho

da minha escola, e esse trabalho é sobre como funciona uma sala de aula de crianças da idade deles, quando uma das crianças é cega. Explico que vou vir mais vezes.

A impressão que eu tenho é a de que "Gustavo" ainda não está bem entrosado com a turma, pergunto pelo nome dos colegas e ele ainda não sabe, alguns colegas também não sabem o seu nome. Tem um colega que está sempre por perto, chama-se "R", parece curioso e interessado em travar relações. A professora diz que uma menina, vizinha da criança, e que vem sempre junto com ele para a escola, é quem tem conversado mais com a criança atualmente.

Quanto ao espaço físico a criança aparenta segurança em se locomover, e sabe onde estão os seus objetos de uso pessoal.

Mês de maio

A criança inicialmente aparentava estar inibida com a presença dos profissionais do CIP na escola. A professora relatou que era dia de prova e que as crianças tinham saído mais cedo. Ficaram algumas crianças, dentre elas Gustavo. Estavam presentes duas professoras, a de "Gustavo" e a outra professora da sala vizinha.

Ambas se preocuparam em demonstrar como a criança se locomovia de forma independente na escola, conhecendo lugares (banheiro e outros), como conhecia a disposição do mobiliário, o local onde estavam os seus pertences pessoais. Insistiam com a criança para que dissesse o nome dos colegas após exploração tátil (os colegas aparentavam estar pouco a vontade com a situação, apresentando comportamento de esquivar ao toque da criança), a criança nem sempre obtinha êxito em tais situações, consegue dizer o nome de alguns colegas, entre eles a vizinha e "Re".

A criança também se sentia motivada a demonstrar as suas habilidades.

Após esse momento inicial a criança retoma algumas atividades lúdicas com os colegas incentivada por mim, o ambiente aparenta estar mais natural do que da vez passada. Durante a observação os colegas não se aproximam para atividades lúdicas espontâneas com a criança.

A professora relata que ao trabalhar com formas geométricas trouxe "Gustavo" no quadro negro para reproduzir com giz a forma geométrica, no intuito de não fazer atividades diferentes, para que a criança não se sentisse excluída. A professora do CIP, esclarece que aquela atitude não tinha significado para a criança e que não tem porque temer trabalhar com material diferente para a criança, que as outras crianças da sala devem ser esclarecidas sobre a real necessidade da criança e as necessidades de adaptações do material escolar. E ainda

ressalta que tudo isso é discutido no curso, pergunta então porque não está indo. A professora diz que tem trabalho no sábado, cuida de duas crianças.

A professora comenta ainda com a técnica do CIP sobre o material recebido e novamente é reiterado o convite para o curso do CIP. A professora confirma que irá, diz que tem interesse, mas o sábado é o dia em que realiza também as suas coisas de casa, mas que irá com a sua irmã, que é a outra professora da escola.

Entrego um esboço da entrevista que pretendo fazer no final do ano letivo, e peço que a professora tente preencher, explico que o objetivo é podermos registrar a sua impressão sobre como está sendo trabalhar com “Gustavo” e por isso ela pode acrescentar o que quiser.

Mês de Junho

Não teve observação. Férias escolares.

Mês de Julho

Fui sozinha fazer a observação

A criança estava indo dias pela manhã, dias pela tarde, devido a novas sessões de quimioterapia. Está com um aspecto físico bom apesar da quimioterapia, e me pareceu bastante motivado com as tarefas que a professora começou a adaptar para ele, com a ajuda do CIP e da mãe.

O colega "R". se revela como um par constante das suas brincadeiras e explorações do ambiente. Já se refere aos colegas pelo nome, mas não percebi nenhum relacionamento mais próximo a não ser os que já vinham ocorrendo, com "R". e com a vizinha.

Observei que na hora do recreio, levantou-se espontaneamente para conversar com os colegas na área de recreio, ficou atento escutando as brincadeiras. Não participou corporalmente de nenhuma, mas verbalmente se integrava com os colegas. Como o barulho era grande, os colegas quando queriam falar alguma coisa dirigida a ele, chamavam o seu nome, ou começavam a frase falando o seu nome. As brincadeiras consistiam em jogos corporais, imitando lutas, capoeira etc.

Propus a brincadeira de "vivo ou morto" e aí ele participou integralmente, já conhecia essa brincadeira do CIP. Foi um bom momento de integração entre as crianças. Os colegas ficaram surpresos com a habilidade da criança e eu informei que ele sabia brincar também de outras coisas e se iniciou uma conversa sobre brincadeiras entre as crianças.

A professora relatou da impossibilidade de participar do curso, apesar de querer fazê-lo, e confirma que irá este mês.

Pergunta o que achamos da criança, como está indo. Aparenta estar ansiosa por saber se a escola está ajudando a criança a se desenvolver. Diz que leu o material que tinha sido deixado com ela, e que a irmã leu também.

Fala da surpresa de como as pessoas do CIP estão acompanhando a criança e de como estão empenhada e preocupadas em ensinar os professores sobre as crianças cegas. Gostaria de aprender o Braille. Pergunta sobre como a criança vai aprender a ler e a escrever, se aprenderá o Braille na escola. Informo que estas discussões estão sendo feitas no curso, que lá ela terá chance de ouvir diversos profissionais falando de como se dará a alfabetização em Braille, mas que de qualquer maneira passarei as suas perguntas para os outros profissionais do CIP.

Devolveu o material da entrevista escrita, conversamos sobre ele. As respostas foram bem curtas e pouco esclarecedoras, compreendi que não seria possível utilizar desse recurso, me decidi em gravar a entrevista e realizá-la de forma mais informal.

Mês de Agosto

Mudou de sala. A atual é menor, a turma apesar de continuar sendo a mesma aparenta ter diminuído. As crianças estão realizando tarefa escrita, umas trazidas de uma outra escola que freqüentaram pela manhã demonstrando que a tarde o objetivo na classe é de “banca”, outras estavam realizando tarefa feita pela professora.

Gustavo estava sem tarefa no momento, mas, próximo a ele estavam as letras emborrachada do alfabeto com os respectivos pontos em braille em relevo . A professora conversa sobre as tentativas de adaptação para o material de Gustavo, ainda expressando desconforto no planejamento e preparação das tarefas da criança. As crianças vão terminando a atividade e entregando a professora. A professora está sentada ao redor da mesa com as crianças. Hoje tinham um novo colega, que segundo a professora estava ficando com ela durante todo o dia. “Gustavo” se remete a professora para saber o que deverá fazer. Após todos entregarem as tarefas, começa a hora do lanche. A professora diz o nome de cada um e eles levantam, lavam a mão e voltam para a sala, pegam as mochilas que estão em cima de uma mesa no canto da sala e começam a se servir sozinhos, a professora auxilia pouca coisa. “Gustavo” aparenta conhecer bem esse novo espaço físico.

Depois do lanche, as crianças permanecem na sala, alguns sentados outros em pé, alguns começam a se levantar e ir para a entrada da escola, área de recreio, onde fica o bebedouro e

conversam entre si. Em uma sala ao lado fica um carrossel de ferro que em nenhuma das visitas até agora eu vi funcionando, estando inclusive virado, “para evitar que as crianças se machuquem”. “Gustavo” me disse que já brincou nesse brinquedo.

As professoras ficam na sala e as crianças aos poucos enchem a área de recreio, as duas turmas interagindo. Alguns falam com "Gustavo", esbarram de brincadeira entre eles e também nele, ou a criança eventualmente reconhece pela voz algum colega e travam pequenos diálogos. Aparenta estar integrado com aquele momento. Acredito que com a minha presença lembram do “vivo e morto” da vez anterior e todos inclusive “Gustavo” começam a brincar .

Fico com a sensação de que este horário do recreio, momento onde as duas salas se juntam para brincar é muito pouco explorado, tanto pelos professores quanto pelas crianças. O espaço físico, apertado e sem nenhum atrativo, é desestimulante para as crianças. Talvez esse seja um dos motivos pelo qual a criança, segundo a professora, tem ficado na sala após o lanche, tendo que ser estimulado por ela para ir brincar com os colegas.

Mês de Setembro

A criança começou a fazer uso da bengala no CIP, e chegou a trazer para a escola, para que os colegas vissem. Os colegas aparentam estar bastante à vontade com a criança, e a criança com os colegas. O seu irmão, que também é cego, tem vindo alguns dias para a escola. A mãe e a professora querem que ele vá se adaptando para o próximo ano. O irmão tem chorado muito. “Gustavo” é quem relata para mim essa novidade.

A professora relata que “Gustavo” tem solicitado tarefas mais complexas, que fica ouvindo a aula da sala ao lado (que é de alfabetização) e que vai aprendendo várias coisas de cabeça. Segundo ela já sabe até soletrar pequenas palavras como bala, bola. A professora está entusiasmada com a inteligência da criança. Afirma que “Gustavo” está muito bem, desinibido e cada vez mais à vontade com os colegas, "até demais", tem implicado com os meninos que querem ajudá-lo a toda hora, já disse até que é cego mas não é doido.

Mês de Outubro

A criança se queixou da falta de tarefas, está ficando sem fazer nada "é chato". Quer aprender a ler e a escrever. A professora está ansiosa para que a criança se alfabetize, quer saber se vai ficar com ele no próximo ano, diz que a mãe tem ajudado muito nas adaptações das tarefas, mas que não sabe mais o que fazer. Sente não ter podido fazer o curso e reivindica que o CIP

venha mais vezes na escola. Diz que a criança anda meio agressiva, respondendo mau a professora e aos colegas, relata que aparentemente os pais não estão muito bem e que a criança tem chegado aborrecida para a aula. Afirma que nem quando a criança estava mais doentinha (fazendo a quimioterapia) chegava na escola com esse humor.

Coincidentemente ao chegar na escola hoje eu percebi que “Gustavo” estava meio fechado, cabisbaixo, não quis muito papo. Os colegas ficam mais afastado, como se deixassem ele de lado, "R". ainda se aproxima mas com cautela.

Quando cheguei, segundo a professora já tinha feito a tarefa, eram 14:00h. Iria ficar 1:00 h sem ter o que fazer, já que o lanche só começa às 15:00h. A professora foi procurar se tinha alguma tarefa adaptada mesmo que fosse de outro assunto, não achou então colocou na sua frente as letras emborrachadas do alfabeto em braille para que ele ficasse manipulando "se distraindo".

Às 15:00h lanche, área do recreio sem carrossel, a mesma rotina já descrita, crianças conversando entre si. Desta vez “Gustavo” prefere ficar na sala com alguns outros colegas, meninos, que também ficam sentados na sala, pegam brinquedos(carrinhos e bonecos de heróis em miniatura) que trouxeram dentro da mochila e brincam sozinhos um certo tempo, depois começam a formar um grupinho. Pergunto a “Gustavo” se trouxe brinquedo, diz que hoje não, fica atento a brincadeira dos colegas e de vez em quando faz algum comentário. Termina o recreio e a professora passa atividades para o outro dia e todos se preparam para ir para casa, 16:45h já não tem mais ninguém na sala

Mês de Dezembro

Festa de encerramento. Apenas os alunos maiores participaram da apresentação de dança, a criança e seus colegas ficaram como ouvintes. A criança no início ficou junto a mãe, que descrevia os acontecimentos para ele, depois ficou mais à vontade e foi com a ajuda de "R". vê a festa - a ornamentação, a comida e etc.

A festa teve a participação das famílias, veio a genitora e o irmão mais novo da criança.

b) Síntese do diário de campo de Eliana

Mês de Março

As observações para a pesquisa se iniciam nessa data. Vou a escola junto ao professor especializado que vai acompanhar a criança, me apresento, falo da pesquisa, peço a

autorização, esclareço sobre a filmagem, solicito que avise aos pais da criança. Já tinha conversado com a genitora, o padrasto e a criança sob a pesquisa. Me apresento a turma.

Levanto com as professoras dados sobre a escola e a rotina da criança.

A professora diz e realmente tem os mesmos cuidados que tem com as outras crianças: não trancar a porta, não gastar muito sabão, não comer o lanche (dos colegas ao invés do seu), não bagunçar a farda.

Mês de Maio

Já com a máquina, deixo as crianças explorarem a máquina, se verem nela. Filmo as atividades de lanche e a brincadeira no parque com a escorregadeira.

A professora já foi para o curso, diz que a criança está indo bem, respeita as normas da escola, brinca no parque com os colegas, está freqüentando a escola. A professora diz está trabalhando com colagem e desenho em lixa, conforme orientação telefônica. Fala sobre o curso no CIP, que irá freqüentar regularmente e que quer levar a outra professora da escola.

O técnico do CIP, deixa um livro de historinha em Braille “Branca de Neve e os Sete anões” e um outro livro “meu amigo Artur” que fala para crianças sobre o que é deficiência visual. O técnico pergunta sobre dúvidas e necessidades, a professora fala do planejamento, o técnico diz que trará o alfabeto com algumas letras em Braille.

Mês de Junho

Não foi possível observação. Criança precisou se afastar para começar consultas médicas para uso da prótese

Mês de Julho

A criança apresenta boa relação com os colegas e professora. Na filmagem foi possível identificar facilidade de locomoção, independência na alimentação, momentos de solicitação da professora e integração com os colegas, já estava chamando a todos pelo nome, e fazendo pequenas brincadeiras com uma das colegas: "V". Relatou a festa de São João e a viagem para o interior, a irmã estava em casa com ela. Os colegas estavam tranquilos com a filmagem. A criança estava um pouco febril, mas a genitora tinha mandado assim mesmo para a escola.

Mês de Agosto

Estou em dúvida quanto a rotina da escola. Cheguei às 14:30 e “Eliana” já tinha feito a tarefa, estava sentada sem fazer nada. A genitora tem relatado que não estão tendo cuidado com as crianças na escada. Tentei chegar a tempo de ver a subida mas não foi possível. A professora diz que gostou da última aula do curso, que está tentando trabalhar o Braille com Eliana. A professora quer saber se é verdade que a mãe vai aprender o Braille. O técnico do CIP esclarece que será o padrasto já que a mãe não é alfabetizada. A professora pede esclarecimento sobre a prótese da criança. Sente que talvez tenha que aprofundar mais o tema com os coleguinhas dela. Os colegas não estão entendendo a idéia de como é possível colocar um olho e não ver? A professora sente que os colegas estão cada vez mais solidários com a criança, tem tido cuidado para que não superprotejam a criança.

Mês de Setembro

Hoje foi possível pegar a rotina da escola desde o início da chegada dos alunos.

Aguardam chegarem todos os alunos no andar térreo, para subirem juntos a escada. As professoras acompanham com cuidado esse momento, que devido a precariedade das instalações da escada pode ocasionar algum acidente. “Eliana” inclusive já foi vítima de um incidente, causado por uma briga na escada com um colega, mais sem nenhuma implicação mais grave.

Sobem a escada vão para as suas salas, tiram os cadernos e livros (da primeira série o livro “Viva Vida- Livro Integrado” e da alfabetização “Lápis na mão - Maria de Salete Alves Golfem”) e corrigem o dever do dia anterior, com a professora olhando os livros e cadernos, inclusive o de Eliana.

Começam então a atividade específica daquele dia. A professora orienta verbalmente a confecção da atividade e as crianças ficam fazendo a atividade até a hora da merenda. Para “Eliana” a professora entrega uma tarefa adaptada mas que não tem haver com o conteúdo que foi explicado aos colegas, não deu tempo de fazer a tarefa com aquele tema e como já tinha essa outra pronta deu para a criança não ficar sem atividade.

A merenda é às 15:00h. Eliana levanta lava a mão, pega seu lanche, se serve, pergunta aos colegas o que trouxeram, chama o filho da pró e pergunta se não quer dividir o lanche com ela. As crianças comem ainda na sala e sentados. As cadeiras são distribuídas em fila. As crianças formam alguns pares e grupos, conversam entre si. “Eliana” faz par com um colega,

que comenta de um livro de história da sua casa e “Eliana” diz que conhece essa história de professora “Ju” do CIP (chapeuzinho vermelho).

Crianças terminam o lanche e esperam a professora liberar para o recreio na escorregadeira. A professora espera todos terminarem e libera as crianças, que levantam rapidamente e se dirigem a escorregadeira. Fazem espontaneamente uma fila e brinca subindo e descendo o escorregador. Alguns meninos começam a brincar de luta, a professora intervêm, “Eliana” fica na escorregadeira, sobe e desce sem ajuda. Algumas meninas vão conversar com as crianças menores da salinha do lado. 15:30 a professora chama de volta e recomeçam sentado as atividades.

16:30 os primeiros pais aparecem. A mãe de “Eliana” chega 16:55.

Mês de outubro

A criança não veio para a escola.

A professora relata o desgaste que tem tido com a genitora da criança, que tem feito confusões com outras mães e com as professoras. Afirma que a genitora da criança parece não estar muito saudável emocionalmente e solicita da equipe especializada esclarecimentos. O técnico informa que realmente a genitora, vem sofrendo de problemas físicos (hipertensão) e no momento encontra-se mais estressada, tendo sido acompanhada de forma mais próxima pelo serviço de psicologia do CIP.

Aproveito para conversar com a professora, que revela que não irá permanecer na escola no próximo ano e que provavelmente a escola só funcionará com uma turma. Financeiramente não está sendo viável, manter a turma da primeira série já que as escolas públicas do bairro estão aumentando as vagas para crianças com mais de 7 anos, e com isso os pais não estão matriculando nas escolinhas particulares do bairro. Quanto as crianças menores a situação não tem se modificado, por isso a turma dos menores permanecerá aberta.

A professora fala também que como estará de resguardo do filho que deve nascer em janeiro, ficará difícil vir para a escola.

Apresenta um discurso de frustração com a profissão, a baixa-remuneração, a exigência acadêmica, a falta de apoio para as escolinhas de bairros periféricos.

Quanto a criança, diz que está muito bem com os colegas, gostando de fazer as atividades adaptadas, e respondendo de cabeça as perguntas que a professora faz para os colegas, “ até as da 1ª. série” . Tem entretanto chegado alguns dias mais calada e aborrecida, “ parece que as coisas em casa não estão muito bem”.

Refere que a escola vai até a segunda semana de dezembro.

Mês de Novembro

Chego as crianças já estão sentadas nas atividades. “Eliana” está levando a lixa para a professora fazer a atividade dela, a professora pega a lixa, desenha um objeto e pede para “Eliana” pintar dentro. Eliana volta para a cadeira. Pergunto a pró se a tem gente faltando, tem poucas crianças hoje, aproveito e confiro com a professora o nome dos colegas, e pergunto se posso filmá-los. Os pais já sabem segundo a pró das filmagens, e os alunos pedem para se vê na filmadora.

As crianças conversam um pouco entre si, dizendo quem é vizinho de quem e que todos moram no mesmo bairro.

Guardo a câmera para não atrapalhar a execução das atividades.

Eliana. pede a pró para mostrar o trabalho, acabou antes dos colegas.

Eliana. fica conversando comigo sobre a festa de Natal. A pró diz que todos vão participar inclusive ela.

Eliana lembra que em São João, João foi o par dela.

"D" termina a lição e começa espontaneamente a brincar com Eliana. Com um livro na mão, fala de uma história. Sentam um de frente par ao outro e ficam conversando enquanto os colegas aos poucos vão terminando as suas atividades e mostrando a pró, que orienta diz se está bom ou não. A professora fala para as outras crianças se adiantarem e diz: “essas crianças hoje estão com raciocínio fraco hoje, parece que estão com preguiça”.

A prof. Pergunta a Eliana. sobre o olho, se ela limpou hoje e comenta que tem dias que a prótese não está limpa e que ela tem pedido a “Eliana” e a mãe que tenham cuidado com a higiene. “Eliana” inclusive tem apresentado umas febres sem gripe, pode ser até por conta disso, reflete a professora.

Eliana pede a professora a lixa. A professora diz "Qual a palavrinha mágica?" Eliana. fala “por favor”.

"T" se aproxima de “Eliana” e começa a fazer um desenho para ela pintar. Me aproximo puxo conversa, ela diz que gosta de desenhar. “Eliana” diz que a colega faz desenho para ela pintar às vezes no recreio, enquanto os outros estão no parque, e me mostra desenhos com a lixa e com furos no papel esboçando uma boneca. Diz que gosta de fazer também com cola colorida, “é bom brincar com o material de Eliana”

A professora diz que “Eliana” está muito sabida, que ela (a professora) ficou impressionada pois no dia da aviação fez um avião.

Eliana diz era dia dos aviões

Prof. - como é o nome do pai do avião Eliana?

Eliana- Santos Dumont

"T" e Eliana. mostram a pró os desenhos que estavam fazendo e a pro diz:"T" você vai ser professora

Eliana diz: E eu vou ser cabeleireira

"D" diz: Ela gosta de pentear o cabelo da gente.

Depois se voltam para o livro que "D" tinha na mão.

Eliana diz : aqui tem história.

"D"-É a dos 3 porquinhos

Eliana diz: Conta pra gente "D".

Entra a professora. da outra sala com um bolo de aniversário para a professora de Eliana, cantam parabéns, comem o bolo, e depois vão para o parque até os pais começarem a chegar.

Mês de dezembro

A mãe não leva a criança para a festa da escola. Viajam para o interior

APÊNDICE C

DESCRIÇÃO DE CENAS UTILIZADAS NA ANÁLISE

Cena 1 - “Gustavo” fazendo o reconhecimento tátil dos diferentes espaços físicos da escola. Explora a sua própria sala, indicando e localizando o armário, o local onde ficam penduradas as mochilas. Locomove-se entre os diferentes ambientes, saindo da sua sala de aula para a área do recreio, localizando nessa área o bebedouro e no outro extremo da área o banheiro. Localiza ainda a outra sala de aula vizinha a sua própria sala, e o armário dessa sala.

Cena 2 - “Eliana” brincando na área do recreio. Ao subir a escada para descer no escorrega ela explora taticamente a colega à sua frente para se certificar de quem se trata.

Cena 3 - "R" mostrando para “Gustavo” o painel da festa de Natal, ajudando-o a explorar os desenhos feitos em auto-relevo e explicando-lhe do que se tratava.

Cena 4 - “Eliana” descendo a escorregadeira e brincando com os colegas no parque.

Cena 5 - A professora de “Eliana” demonstrando o uso dos números em EVA que ela tinha confeccionado para explicar a criança a forma dos números. Os colegas demonstram o desejo de utilizar o material.

ANEXOS
