

**Karla Gabriela Silva de Araújo**

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE  
CRIANÇAS CEGAS NOS ANOS INICIAIS: O EIXO  
DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

**Brasília**

**2013**

**Karla Gabriela Silva de Araújo**

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE CRIANÇAS CEGAS  
NOS ANOS INICIAIS: O EIXO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

**Brasília**

**2013**

Monografia de autoria de Karla Gabriela Silva de Araújo, intitulada “A constituição da subjetividade de crianças cegas nos anos iniciais: o eixo da experiência escolar”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 14/06/2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

---

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Professora Dra. Ingrid Lílian Fuhr Raad  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

---

Professor Dr. Eduardo Ravagni  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

A Deus, ao Mestre Jesus, à Educação,  
aos colegas de curso e aos educandos  
cegos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, ao Mestre Jesus, à Maria de Nazaré, à minha mentora e aos amigos espirituais por todo o apoio, proteção, paz e carinho que me dispensaram do plano espiritual em todos os momentos da minha existência e, especialmente, na produção deste trabalho de conclusão de curso.

Agradeço, também, à minha família. Esta é representada por todas as pessoas que eu amo e, não somente, com quem, nesta vida, tenho laços consanguíneos. Sou extremamente grata ao meu pai, Carlos Roberto de Araújo, por todo o apoio que sempre forneceu-me relacionado aos estudos. Assim como a minha mãe biológica, Vanda Maria da Silva Araújo, que, também, ensinou-me o valor da Educação e da determinação. A gratidão se estende à minha mãe do coração, Eliane Amorim Araújo, por me ensinar que quanto mais fazemos, mais, ainda, conseguimos realizar. À minha irmã, Valéria Sâmilla, por ter me dado o netbook no qual este estudo foi elaborado. À minha irmã, Bárbara Cappareli, por, mesmo estando longe, enviar-me incentivo por meio de boas vibrações. À minha avó, Alaíde Vieira Gonçalves, por servir de inspiração e por estar ao meu lado, sempre motivando-me a prosseguir, com muito bom humor!

Sou grata aos meus amigos (as), que, segundo Shakespeare, são a família que nos permitiram escolher: Rosa Maria Godinho Monteiro, por conseguir me ver como realmente sou, enxergar beleza em mim e, principalmente, pelos puxões de orelha que, sempre, fazem com que eu seja uma pessoa melhor por meio da reflexão que engendram. À Lívia de Faro, por ser um exemplo de determinação e candura. À Taiane Souza, pelos comentários, sempre, sinceros e amorosos ao longo do curso. À Bruna Teobaldo, pelas conversas antes das aulas. À Will Ganner, pelos abraços infinitamente maravilhosos na cantina, que tanto me encheram de boas energias. Às colegas do grupo de pesquisa sobre Representações Sociais, Juventude e Gestão Escolar, Nathália Fernandes, Taiane Pessoa, Simone Borges, Aline, Juliana, Cíntia etc. À Soraia Lima, uma amiga e vizinha para todas as horas.

Aos professores que tive ao longo de minha vida escolar, mas, principalmente, aos professores (as) da Faculdade de Educação, por toda a vontade e compromisso que demonstraram com a finalidade de construir uma educação de qualidade. Primeiramente, extrema gratidão, pela minha professora orientadora, Sandra Ferraz, por toda a competência, afetividade, compromisso, respeito, humildade apresentado tanto na

construção desta monografia, quanto em aulas ministradas em suas disciplinas. É uma fera, Sandra, em todas as acepções que a palavra abarca! Agradeço, também, à outros professores (as) sensacionais, como Renato Hilário, Ingrid Lílian, Teresa Cristina, Eduardo Ravagni, Lêda Pinheiro, Lívia Borges e Maria Zélia Borba Rocha.

Agradecimentos especiais a todos (as) participantes deste estudo, pois, sem eles (as), este trabalho não se concretizaria. À Clara, Felipe, Cláudia, Marta, Fernanda, Adriana, Renato, Fábio, Laura e Bruna. Além da escola em que foi feita a pesquisa empírica, agradecimentos sinceros por toda a colaboração. Várias vezes me senti como do quadro de professoras da instituição durante o meu estágio supervisionado.

Agradeço, também, a Anderson Andrade por todos os momentos alegres, descontraídos, relaxantes e leves proporcionados pelos nossos encontros durante a escrita deste trabalho final.

É preciso, ainda, agradecer as meninas que trabalham no Grão Espresso localizado no Pier 21; a Tatiana e Patrícia da *lan house*, por me auxiliarem na organização do arquivo dos apêndices; a Lu da cantina da Faculdade de Educação 5; a pessoa da xerox e da biblioteca Hidelbrando.

Por fim, agradeço a mim mesma por escrever este trabalho com tanta determinação, mesmo diante de tantas adversidades.

*“Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de fazer uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; fazer significa aqui: sofrer, padecer, aceitar, tomar aquilo que nos alcança respectivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso”*

**Heidegger**

ARAÚJO, Karla Gabriela Silva de. **A constituição da subjetividade de crianças cegas nos anos iniciais**: o eixo da experiência escolar. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

**RESUMO:** O presente estudo se propõe compreender aspectos e dimensões da constituição subjetiva de crianças cegas promovidas pelas experiências escolares no contexto de instituições educativas inclusivas. Leva em consideração a dinâmica das relações estabelecidas da família com a criança cega e com a escola, integrando as concepções que os sujeitos pesquisados têm sobre si no processo educativo formal. Concebe os processos subjetivos a partir de perspectivas de base histórico-culturais sobre o desenvolvimento humano. Prioriza os processos de significação de si mediante o estudo das narrativas e dos posicionamentos estabelecidos nas interações interpessoais cotidianas em sala de aula. Enfatiza os processos de mudança promovidos pela experiência escolar. A investigação empírica apresenta o estudo de caso de duas crianças cegas no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública inclusiva localizada em Brasília, DF. A metodologia consistiu em imersão etnográfica da pesquisadora que acompanhou a turma e as duas crianças por um período de oito meses. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com as duas crianças cegas; a professora regente e a professora da sala de recursos; dois familiares e quatro colegas de turma. As informações construídas por meio dos procedimentos metodológicos, também, incluindo os registros do diário de campo, foram integradas em forma de estudo de caso. Resultados e análises foram organizados em tópicos constituídos pelos objetivos específicos contendo categorias que emergiram das entrevistas e observações. Foi possível definir, de forma ainda em construção, os elementos da experiência escolar, da relação família-escola e das concepções que as crianças têm sobre si próprias a partir do significado das experiências escolares. Resultados e discussões sugerem que: (1) a convivência dos colegas cegos com os colegas videntes constitui uma das dimensões que desencadeia o desenvolvimento naquelas crianças por meio da interação e da imitação; (2) a integração do núcleo familiar da criança com a escola tanto quanto promotora de maior qualidade das aprendizagens e de sentidos subjetivos; e (3) as concepções que as crianças possuem sobre si mesmas integradas à personalidade que, nas crianças cegas estruturam o desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano. Subjetividade. Criança cega. Experiência escolar.



ARAÚJO, Karla Gabriela Silva de. **The subjectivity constitution process of blind children within schooling.** [A constituição da subjetividade de crianças cegas nos anos iniciais: o eixo da experiência escolar]. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

**ABSTRACT:** This study aims at understanding subjectivity constitution aspects and dimensions of blind young children within schooling experiences in an inclusive education public institution. It takes into account the relationship dynamics established among families, blind children and school, integrating research individuals' conceptions about themselves based on their own formal educational process. It understands subjectivity processes grounded in human development historic-cultural approaches. It gives a close look at the meaning of self based on individuals' narratives and interpersonal interaction in daily classroom events, and undertaking changes promoted by learning experiences. Empirical research counted with a case study of two second grade blind children in an elementary public school located in Brasilia, DF, Brazil. Methodological procedures comprised researcher ethnographic immersion in the classroom investigated for eight months in order to study the two blind children in-depth. There were individual interviews with the two children, their teacher and the resource room teacher, their relatives, and four class mates. Results were constructed and organized around the specific objectives and categories that emerge from interview narratives and interpersonal interactions' observations. They enable to define, in temporary terms, elements from schooling process, family-school relationship and the conceptions that blind children have about themselves based on meaning school experiences have. Results and discussion suggest that: (1) the proximity of blind children with seer children foster development throughout interaction, communication and imitation; (2) the child's family core integration with school foster a better quality learning and the development of self meaning senses; (3) children's conceptions about themselves when integrated to their personality foster developmental structures especially for blind children.

**Key words:** Human development. Subjectivity. Blind child. Schooling and learning experiences.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>I PARTE – MEMORIAL – Lembranças Educativas</b> .....	14
<b>II PARTE – MONOGRAFIA</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>Capítulo 1. O OLHAR DE QUEM CONSTRÓI</b>	
1.1 Aprendizagem e desenvolvimento da criança cega .....	20
1.2 Disfunção Visual.....	22
1.3 O desenvolvimento da criança cega.....	28
1.4 A questão da subjetividade .....	31
1.5 Experiências escolares e constituição da subjetividade	
1.5.1 A experiência .....	33
1.5.2 Aprendizagem escolar como experiência .....	34
1.5.3 A inclusão, o preconceito e a deficiência .....	37
1.5.4 A constituição da subjetividade na escola .....	42
1.6 A constituição da subjetividade de crianças cegas em idade escolar no contexto específico das experiências escolares .....	44
<b>Capítulo 2. O CAMINHO DO CONHECIMENTO</b>	
2.1 Objetivo .....	47
2.1.1 Geral	
2.2.2 Específicos	
2.3 Caracterização dos participantes.....	51
2.4 Instrumentos e procedimentos empíricos .....	56
<b>Capítulo 3. RESULTADOS: RIQUEZAS DO CAMPO</b>	
3.1 Felipe .....	61
3.2 Irmã de Felipe .....	64
3.3 Clara.....	67
3.4 Madrasta de Clara – Fernanda .....	71
3.5 Colegas.....	74
3.6 Professora Marta – regente .....	78
3.7 Professora Cláudia – sala de recursos .....	82
<b>Capítulo 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO: A DIALÉTICA DA VIDA</b>	
4.1 Aspectos e dimensões da experiência escolar na constituição da subjetividade das crianças cegas .....	87
4.2 Aspectos e dimensões da relação família-escola na constituição da subjetividade das crianças cegas .....	95

4.3 Aspectos e dimensões das concepções que a criança tem de si própria com relação à sua insuficiência visual no contexto de suas experiências .....	101
4.4 Concepções de inclusão e disfunção na perspectiva das professoras .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>III PARTE – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</b>	
Sonhos reais... ..	111
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>116</b>

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa.....	51
---	----

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE 1 – ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA.....	116
APÊNDICE 2 – CARTA DE CONVITE DA BANCA .....	117
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA MENOR.....	119

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho representa o requisito para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Este está dividido em três partes: memorial, monografia em si e perspectivas futuras da profissão. Tem como título “A Constituição da Subjetividade de Crianças Cegas nos Anos iniciais: o Eixo da Experiência Escolar”.

A finalidade do estudo é a de compreender centralmente, como e, que aspectos e dimensões da experiência escolar participam da constituição da subjetividade dos educandos cegos. Perifericamente, para contextualizar e complementar a análise considera-se a relação entre a família e a escola e, ainda, a visão que os sujeitos de pesquisa têm sobre si próprios e sobre as experiências escolares de que fazem parte.

A pesquisa é qualitativa, segue o modelo investigativo hipotético-dedutivo. Fundamenta-se numa abordagem histórico-cultural para a realização dos estudos de caso. Os procedimentos metodológicos escolhidos, a fim de se alcançar os resultados almejados, foram a entrevista semi-estruturada, a observação participante, além da análise documental.

## I PARTE – MEMORIAL

### Lembranças Educativas

Para ser sincera, não me recordo do momento em que ingressei na escola. A lembrança que possuo desse começo escolar é de quando deveria ter uns quatro ou cinco anos de idade. A escola se localizava dentro de uma igreja Católica Santa Rita de Cássia na L2 sul perto de nossa casa. Lembro-me que eu adorava ir para lá. As aulas eram na parte da tarde. Recordo-me, também, que havia crianças grandes entre nós, como a Marina. Essa menina adorava bater em crianças mais novas que ela. Eu era a única que a enfrentava. Acredito que, desde pequena, detestava covardia. Mas, acho que não sabia definir esse sentimento naquela época. Um dia, vi Marina batendo em Aline – não sei como não me esqueci de seus nomes – e, fui até elas defender Aline, que era pequena e frágil. Mamãe chegou a comentar, antes de morrer, que se lembrava de uma menininha, que só entrava na escola quando mamãe chegava comigo.

Nesse estabelecimento havia, pelo menos, cinco professoras. Acredito que gostava delas, pois não tenho nenhuma lembrança negativa. Na aula, para tudo havia uma música. Tenho lembranças de cantar a música do lanche com as outras crianças. Essa escolinha possuía um quintal grande onde havia um trezinho de brinquedo, casinhas de tijolos coloridas pequenas, parquinho e árvores. Uma das atividades de recreação nunca me saiu da lembrança. A professora nos levou para dentro do trezinho e nos contou uma historinha muito legal. Mas, o melhor de tudo foi que nós tínhamos que imitar os movimentos da professora e, isso é que, para mim, deu um toque muito especial àquela recreação. Nós desenhávamos e pintávamos bastante. A única coisa que eu detestava era a hora de dormir. Eu ficava sozinha acordada vendo os coleguinhas dormirem. Eu torcia para que um deles acordasse para brincar comigo. Não há como retirar a dúvida sobre a idade, visto que minha mãe morreu há um tempo e, meu pai não se recorda muito dos acontecimentos de quando minha irmã e eu éramos crianças.

A propósito, sou filha de uma educadora, pois minha mãe, Vanda Maria, trabalhou na rede pública de ensino por quase vinte e cinco anos. Na época não era necessário ter a formação acadêmica do curso de pedagogia para atuar como docente. Minha mãe possuía a formação do curso Normal e, era uma excelente alfabetizadora. Cheguei a ser aluna dela, mas não gostava. Mamãe era muito exigente. Ela gostava de caderno limpo e organizado e, principalmente, de letra bonita. Fiz tanto exercício de

caderno de caligrafia, copiando a letra dela que acabei ficando com a letra parecida com a dela. Mas, o que eu não gostava de ser aluna da minha mãe é que ela, sempre, chamava a minha atenção por qualquer coisa que acontecia na sala de aula. Mesmo que eu não tivesse culpa nenhuma. Acredito que ela agia assim, porque não queria que as crianças achassem que eu tinha mais direitos por ser sua filha. Escrevendo esse parágrafo me deu saudades dela.

Como nos mudávamos muito de moradia, eu estudei em algumas escolas. Estudei no Plano Piloto, no Guará e no Valparaíso mesclando instituições educativas públicas e privadas. Do primeiro ao quarto ano fui considerada uma aluna muito boa. Só tirava notas altas. Eu adorava a disciplina de Ciências e detestava Matemática. Nunca fui diagnosticada com dificuldades de aprendizagem. Não tirava ótimas notas em Matemática, porque ficava muito nervosa e, acabava errando coisas que sabia. Meu pai se sentava comigo para corrigir a prova de Matemática. Meu pai me perguntava sobre a questão e, geralmente, eu acertava. Ele dizia: “porque você errou isso se sabe fazer?”. Papai era mais calmo que mamãe para ensinar.

De quinta à oitava série fui uma aluna mediana. Era inteligente, porém preguiçosa. Mas, sempre, passava de ano, porque papai nos dava presentes bons se passássemos direto no final do ano. Era um momento muito feliz! Na sexta série peguei uma professora de Matemática, que eu entendia tudo que ela explicava. Fiquei animada com isso e, passei a fazer todos os exercícios que ela nos passava. Passei a tirar só nota dez na disciplina. E, não me contentava com menos do que essa nota.

O meu ensino médio não foi muito bacana. Cursei duas vezes o primeiro ano do ensino médio. A minha mãe estava muito doente e, era eu quem passava as noites com ela no hospital. Senti-me muito cansada e, acabei não realizando atividades, que valiam muito para as notas. Quando minha mãe morreu em 23 de Setembro de 2001, passei a nem ir mais para as aulas. Conversei com meu pai e, ele permitiu que eu refizesse o primeiro ano no Marista localizado na 615 sul. Também, não gostava muito dessa instituição. Sentia-me um peixe fora d'água. Não pertencia àquele contexto. Nos dois próximos anos, estudei no colégio Setor Leste localizado na 612 sul. Sentia-me desmotivada durante o meu segundo ano. A impressão que eu tinha era de que os professores davam as aulas de qualquer jeito. Trocou-se muito de professor de matemática nesse ano. O terceiro ano foi um pouco melhor. Os docentes eram muito compromissados com o ensino. Principalmente, os professores das disciplinas de Biologia e Matemática, que nos prepararam para o vestibular.

No segundo semestre do terceiro ano do ensino médio, decidi prestar vestibular para o curso de medicina em universidade Federal. No mesmo período me matriculei no curso pré-vestibular do NDA. Enquanto estive lá, percebi quantos conteúdos não me foram passados no Setor Leste. Senti pena dos meus colegas, que não pareciam ser conscientes dessa realidade. Eu tive muita dificuldade no início desse curso, pois tive que estudar muitas coisas novas. Estudei quatro anos para o vestibular de medicina. Desses quatro anos, dois foram passados no Rio de Janeiro onde estudei no cursino pré-vestibular Radical. Após esses quatro anos, decidi prestar vestibular para outro curso, mas não sabia qual seria. No cursinho, estava progredindo nas notas como os meus colegas, que também queriam ser médicos. Eu não caí na Pedagogia! Eu escolhi o curso! Gosto do ambiente escolar e, acredito no poder de uma boa educação. Após ter tomado a decisão, estudei mais um semestre em cursinho. Prestei o vestibular da Universidade de Brasília e, passei. Eu não cabia em mim de tanta felicidade!

Em meu primeiro dia de aula, eu estava maravilhada por fazer parte daquela comunidade acadêmica. E, também, porque minha mãe, sempre quis que minha irmã e eu estudássemos lá. Era um prazer levantar cedo para assistir as aulas e, fazer os trabalhos requisitados pelos professores (as). Tive a oportunidade de conviver com professores (as) de todos os tipos. Costumo separá-los em dois blocos em sua maioria. Os docentes que são educados, mas não são comprometidos com seu trabalho docente. E, os docentes que são comprometidos, mas são pessoas extremamente mal educadas. Graças a Deus existem as exceções! Ou seja, os professores (as) comprometidos com seu trabalho acadêmico realizado em sala de aula e, ao mesmo tempo, pessoas bem educadas. Se essas pessoas soubessem do quanto elas nos inspiram ficariam cientes do trabalho maravilhoso que realizam como seres humanos e, não somente como formadores de pedagogos.

A formação do Pedagogo na Universidade de Brasília ocorre por meio dos projetos temáticos. Conheci três temas de estudos diferentes, que foram Representações Sociais nas perspectivas sociológicas e psicológicas, Educação Infantil e, por último e atual, Relações Dialógicas em Educação na área de psicopedagogia.

A experiência que tive ao passar por dois estágios fez com que eu me desse conta da grande responsabilidade que abarca a profissão do educador, visto que nós não formamos “passadores profissionais de vestibular”, Mas, sim, pessoas que vão atuar em uma sociedade. Em minha percepção, as pessoas em geral, ainda, não se dão conta da real importância da educação. Inclusive, os próprios docentes que conheci dentro das



escolas. Sabe-se das dificuldades enfrentadas por esses profissionais. Mas, penso que cada um pode e deve fazer a sua parte dentro da sua sala de aula. Acredito ser de fundamental relevância para a nossa formação esse contato com a realidade das escolas e dos educandos. Sinto-me muito bem perto das crianças. Da sede que elas demonstram ter pelo conhecimento e, principalmente, das expectativas positivas que elas demonstram ter pelo ambiente educativo formal. Nesse momento, é por elas que busco forças para concluir a minha graduação.

Como projeto de monografia tenho por objetivo desenvolver o tema da constituição da subjetividade de alunos cegos em idade escolar, por meio de estudos de caso.

## II PARTE – MONOGRAFIA

### INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema investigativo “A constituição da subjetividade de crianças cegas nos anos iniciais: sobre o eixo da experiência escolar”. Busca-se compreender os fenômenos psicológicos e educativos da relação entre a constituição subjetiva dos sujeitos e a experiência escolar. Além de analisar a relação família-escola e da visão que a criança cega possui de si mesma e do processo escolar nesta construção.

A relevância do estudo se justifica por ampliar o conhecimento da comunidade científica relacionado ao tema da constituição da subjetividade de crianças cegas nos anos iniciais tendo como foco a experiência escolar. Todavia, o estudo, também, contemplará a experiência familiar e a relação família-escola, o modo como os colegas veem os alunos (as) especiais e o entendimento dos sujeitos pesquisados sobre essa constituição subjetiva. A visão que eles (as) possuem de si mesmos enquanto seres inseridos em uma determinada realidade social. A finalidade do referido trabalho é o de investigar e compreender como a experiência escolar influi na constituição psíquica e, portanto, na constituição subjetiva desses sujeitos singulares, históricos e culturais.

O interesse pelo tema se iniciou com a experiência da segunda fase do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, que se realizou em uma escola do Ensino Fundamental – anos iniciais – da rede pública do Distrito Federal em uma turma inclusiva. Dentro dessa experiência, ocorreu um convívio com dois aprendentes cegos sendo que um deles, também, possui a síndrome do Autismo. Esse interesse foi reforçado pelo próprio tema do projeto, que tem como foco o diálogo entre a Educação e a Psicologia – construção dialógica em sala de aula e subjetividade –. Compreender como ocorre a constituição da subjetividade dessas crianças dentro da experiência escolar é o que nos motivou a materializar a pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa se constitui em estudar a constituição subjetiva de crianças cegas nos anos iniciais sobre o eixo da experiência escolar. Os objetivos específicos são, primeiro, analisar como a relação família-escola participa da constituição subjetiva dessas crianças e, segundo, compreender como as concepções dinâmicas que a criança cega tem de si mesma engendram essa constituição subjetiva.

A pesquisa qualitativa privilegia a análise de fenômenos sociais com a percepção dos sujeitos de pesquisa sobre esses mesmos processos. Para a realização dos estudos de caso foram utilizados procedimentos metodológicos, como a entrevista semi-estruturada, a observação participante e a análise documental relativa aos conceitos centrais do estudo – desenvolvimento humano, subjetividade, crianças cegas e experiência escolar –. Realizaram-se dez entrevistas. Duas e entrevistas com os sujeitos de pesquisa, Clara e Felipe; quatro entrevistas com os colegas de turma dos sujeitos de pesquisa, Bruna, Laura, Renato e Fábio; duas entrevistas com a professora regente de turma e, da sala de recursos respectivamente, Marta e Cláudia e, por fim, duas entrevistas com os familiares dos sujeitos de pesquisa, Fernanda e Adriana. A observação participante ocorreu em sala de aula, no segundo ano, por um período de oito meses duas vezes semanais.

Enquanto estrutura, a monografia foi dividida em quatro partes para proporcionar clareza ao leitor. O primeiro capítulo contém a revisão da literatura sobre os conceitos-chaves do estudo, que são subjetividade, criança cega, experiência escolar e inclusão. O segundo capítulo explicita a metodologia e os procedimentos empíricos para a realização dos estudos de caso. O terceiro capítulo apresenta os resultados alcançados por meio das narrativas das crianças e as observações realizadas em sala de aula. O quarto e, último capítulo, contém as análises e discussão dos resultados baseado na fundamentação teórica, nas narrativas das crianças, destacadas no terceiro capítulo, e no produto das observações realizadas no contexto escolar, seguido das considerações finais e, perspectivas profissionais futuras.

# CAPTÍTULO 1

## O OLHAR DE QUEM SE CONSTRÓI

### 1.1 Aprendizagem e desenvolvimento da criança cega

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011, p. 4), tendo por colaboradores especialistas do mundo inteiro, assim como as pessoas com disfunção, a deficiência e a funcionalidade são interpretadas “como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais”. Esta conceituação tem como modelo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Este prisma considera tanto os modelos médicos, como os modelos sociais no entendimento do que vem a ser a deficiência. Essa visão diferenciada demonstra a transição entre “*uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social*” da questão. O Relatório Mundial teve por objetivo compilar as decisões tomadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas ocorrida em 2006, que pontuam a deficiência como uma questão de direitos humanos. Este enfoque na interação permite à deficiência ser encarada, não como um atributo da pessoa e, sim, como ausência de práticas sociais e políticas inclusivas na saúde, na educação, no trabalho, atividades de lazer e cotidianas etc. O próprio documento afirma a falta de consenso sobre o que vem a ser a deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência se baseou na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, relacionado aos deficientes, na qual se reafirma:

A universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a interrelação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham a garantia de poder desfrutá-los plenamente, sem discriminação. (Convenção sobre o direito das Pessoas com Deficiência, 2006, preâmbulo)

Amiralian (2009, p. 27), no capítulo Comunicação e Participação Ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual, do livro “Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade”, definem as pessoas com disfunção como sendo “aquelas que apresentam uma condição física diferente da maioria da população, por lesão ou

disfunção em algum órgão ou função e, por essa razão, possuem necessidades físicas, psíquicas, sociais e ambientais peculiares”. Essa definição sobre a deficiência encontra as tendências atuais por englobar tanto as questões individuais, quanto as sociais e, ainda, as ambientais. Não se pode negar que as pessoas, que possuem algum tipo de deficiência, necessitem de maior apoio em algum aspecto das suas atividades cotidianas. A idéia de limitação é, fundamentalmente, uma questão social. As barreiras são produzidas pela falta de políticas públicas, de informação das pessoas consideradas sem atipias e, também, de estrutura física adaptada, que propiciem a participação ativa e efetiva dessas pessoas na sociedade.

A própria noção de disfunção como deficiência, conforme Tunes (2010), já representa a manifestação do preconceito visto que:

Antes de tudo, essa noção significa falta, podendo ser parcial, transitória ou absoluta. É, em geral, empregada em referência a pessoas a quem se atribui alguma falta de habilidade, ou de capacidade ou de inteligência para fazer alguma coisa que se espera que seja feita de uma determinada forma. Assim, a noção de deficiência articula-se com a idéia de expectativa social. (TUNES, 2010, p. 51)

Dessa forma, é possível concluir que o termo preconceituoso da deficiência e o que ele representa nasce no âmbito social. A visão social sobre a deficiência é recente enquanto investigação científica. De acordo com Vygotski (1983), o desenvolvimento natural e cultural se fundem na formação sóciobiológica da personalidade. Essa interpenetração não se verifica na criança deficiente, visto que as instituições sociais são planejadas para pessoas com desenvolvimento considerado normal. Relacionado a isso, o autor afirma que:

El defecto al crear una desviación del tipo humano biológico estable del hombre, al provocar la pérdida de algunas funciones, la insuficiencia o deterioro de órganos, la reestructuración más o menos sustancial de todo el desarrollo sobre nuevas bases, según el nuevo tipo, perturba, lógicamente, el curso normal del proceso de arraigo del niño em la cultura, ya que la cultura está acomodada a una personal normal, típica, está adaptada a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigar directa e enmediatamente em la cultura, como sucede em el niño normal. (VYGOTSKI, 1983, p.27, grifo nosso)

Ou seja, a nossa sociedade não abarca a diversidade por estar assentada em padrões de normalidade. Por isso, as pessoas com disfunção não são atadas à cultura.

Esse fato prejudica o desenvolvimento do ser considerado atípico, pois a cultura faz parte do movimento dialético do desenvolvimento, juntamente com os fatores biológicos. Nesta perspectiva, a inclusão escolar, se realizada de modo efetivo, se apresenta como uma forma de introduzir mais rapidamente e diretamente a criança que apresenta disfunção com os agentes externos de desenvolvimento como o convívio social e a cultura.

A declaração de Salamanca, que ocorreu na Espanha em 1994, pontua, de forma específica, a questão da educação dos educandos com necessidades educacionais especiais em seus princípios, políticas e práticas. A afirmação contida no documento de que todas as pessoas possuem necessidades, interesses e habilidades únicas de aprendizagem, em minha opinião, explicita um grande avanço no modo de ver a questão. Por este prisma, não existe a deficiência e, sim, a diversidade.

## **1.2 Disfunção Visual**

### *1.2.1 Conceituação*

A definição de disfunção visual adotada pela Organização Mundial de Saúde é baseada no conceito de “*cegueira legal*” em que *‘um olho é cego quando sua acuidade visual com correção de 1/ 10 (0,1), ou cujo campo visual se encontre reduzido a 20°’* (CRESPO citado por MARTÍN; RAMÍREZ, 2010, p. 40, grifo do autor). Por sua vez, o conceito de cegueira legal é baseado na definição de acuidade visual. No caso da disfunção visual, tem o conceito de acuidade visual diminuída que é “a sensação de visão confusa, escuridão, visão nebulosa, como se houvesse uma película no olho, independente de que se possa ler a letra pequena a curta distância ou não” (Jose citado por MARTÍN; RAMÍREZ, 2010, p. 37).

A acuidade visual não deveria ser a única medida para se definir os padrões de cegueira e visão subnormal, visto que não indica como a pessoa exerce as funções visuais. Outros elementos definidores da eficiência visual como o campo visual, definição de cores e inadaptação à iluminação ambiente. Além dos fatores psicológicos como “inteligência, educação, familiaridade com o tipo, o objeto, a situação e as atitudes emocionais do indivíduo”, devem ser englobados na conceituação da visão subnormal (FORGUS citado por MARTÍN; RAMÍREZ, 2010, p. 41, grifo nosso).

São apresentados três níveis da deficiência visual no capítulo Visão Subnormal do livro Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos, de Martín e Ramírez explicitados a seguir:

Deficiência visual profunda, dificuldade para realizar tarefas visuais grosseiras. Impossibilidade de fazer tarefas que requeiram visão de detalhes. Deficiência visual grave, impossibilidade de realizar tarefas visuais com exatidão, requerendo adequação de tempo, ajudas e modificações e, deficiência visual moderada, possibilidade de realizar tarefas visuais com o uso de ajudas e iluminação adequada similares às realizadas pelos indivíduos com visão normal. (MARTÍN; RAMÍREZ, 2010, p. 43, grifo nosso)

A classificação supracitada enfoca a possibilidade das pessoas cegas em realizar atividades, mesmo com graus diferentes de dificuldades, em contraposição ao enfoque que aponta, somente, o que essas pessoas não conseguem fazer. Estes autores apontam, ainda, a distinção entre cegueira e baixa visão. De acordo com eles, a cegueira caracteriza-se “pela ausência total de visão ou a simples percepção da luz” e, a baixa visão, “pela capacidade de discriminar e identificar materiais no meio próximos a uma distância de poucos centímetros; quando mais a poucos metros (MARTÍN; RAMIREZ, 2010, p. 43, grifo nosso).”

A educação das crianças com deficiência visual sejam elas com baixa visão, as deficientes visuais graves (DVG) ou as com ausência total de visão, começa em casa por meio da aceitação da deficiência e da estimulação multissensorial por parte dos familiares. A estimulação multissensorial – todos os sentidos, inclusive a visão – é um trabalho extremamente relevante, que se deve realizar desde a mais tenra idade tanto em crianças que não apresentam deficiências, quanto e principalmente, em crianças que as possuem. As crianças que possuem qualquer tipo de deficiência não desenvolvem uma percepção natural e extraordinária nos outros sentidos como é comum se pensar. Considerando-se o assunto, Piñero, Quero e Díaz (2010) nos esclarece que:

É errônea a opinião generalizada de que a deficiência visual grave ou a ausência total de visão aguça de maneira inata os demais sentidos. É necessário que exista estimulação sistemática e adequada, que abranja todas as capacidades. Essas tarefas devem ser divididas em pequenos passos que ajudem a preencher as lacunas que as crianças DVG possam apresentar. Apesar de esse retardo não ser muito significativo na primeira etapa da vida, torna-se progressivamente patente, à medida que a criança começa sua atividade independente (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2010, p. 193, grifo nosso).

A educação formal deve propiciar as práticas pedagógicas multissensoriais apresentam o sentido do objeto para a criança deficiente visual ou cega, por meio do reconhecimento sensorial do mesmo em qualquer situação e modalidade sensorial de acordo com Piñero; Quero; Díaz (2010).

Destaca-se a estimulação visual nos deficientes visuais graves no capítulo “Estimulação Visual: Aprender a Ver” contido no livro “Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos” visto que, deve-se trabalhar o resíduo visual da visão por menor que ele seja. Essa concepção é considerada atual uma vez que, na concepção tradicional os DVGs recebiam a mesma educação que os cegos totais. Essa estimulação visual propicia um melhor desenvolvimento dessas crianças, por que “as condutas visuais precoces se referem não apenas à visão residual da criança, mas também, à sua inteligência” (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2010 p. 180, grifo nosso). Ou seja, o desenvolvimento cognitivo e a expectativa de eficiência no funcionamento visual se sobrepõem. As experiências visuais devem começar na primeira infância.

No seio familiar, algumas das medidas que devem ser tomadas são de acordo com Piñero; Quero; Díaz (2010), não deixar a criança inativa, sobretudo nos primeiros anos de vida; motivá-la e animá-la em suas atividades, cuidar da ordem e da rotina ao seu redor, conhecer novos objetos, despertar sentimentos como a confiança, a paciência e a compreensão etc. Desse modo, a educação adequada pode ser realizada tanto no ambiente escolar, como e, principalmente, na família.

A família é um microsistema da sociedade e, é um dos *locus* educativos. Portanto, a sua participação no processo educativo é vital. Dentro dela, ocorre o desenvolvimento social e moral dos seres. Apresenta-se com uma dinâmica complexa, pois acompanha as evoluções sociais, históricas e culturais. Portanto, o seu papel social e moral e as relações internas entre os seus membros, está, sempre, modificando-se. É indiscutível que a família, em relação aa disfunção, apresenta possibilidades tanto de promover a inclusão, como de ser uma barreira a esta. Os seus membros podem tanto estimular o desenvolvimento integral dos indivíduos com disfunção, como inibí-los por da superproteção ou não aceitação da criança considerada atípica.

A escola, também, se consagra como uma das instituições da sociedade encarregada de repassar, formalmente, o legado cultural construído pela humanidade ao longo dos séculos. Esse legado se constitui, fundamentalmente, pelo conhecimento científico. O ambiente escolar deve ser capaz de promover aprendizagens e, portanto, desenvolvimento. Essas aprendizagens não abrangem, somente, os conteúdos



programáticos como, também, as regras da vida social. É inegável que a aquisição dos conhecimentos científicos seja relevante para a vida dos seres. Assim como, a socialização das regras do bom convívio.

A escola e a família formam, neste foco, um conjunto que pode e deve se complementar nos processos educativos. Este auxílio mútuo possui grande potencial de promover uma educação, em seu sentido amplo e específico, de qualidade e acessível para todos. Se essa parceria se apresenta como primordial para a educação dos tidos “normais”, esta se apresenta como uma necessidade básica para se construir aprendizagens e desenvolvimento aos educandos tidos como “especiais”. Chacon (2009) nos esclarece sobre a necessidade, principalmente relacionado à inclusão, dessas duas instituições perceberem as mudanças que sofreram externa e internamente para que possam redimensionar as suas funções. O autor afirma, ainda, que a aproximação destas entidades educativas depende, também, da participação do Estado na promoção “da qualidade de vida e lugar no mercado de trabalho” aos seus membros (CHACON, 2009, p. 67). Sem este apoio estatal, essas estruturas se sobrecarregam no cumprimento de suas funções e, dificilmente, os seus laços se ligarão.

### 1.2.2 Breve histórico da deficiência

Cavalcante (2004) no capítulo “O Preconceito da Deficiência” de sua dissertação de mestrado apresenta o histórico da deficiência. As atipias biológicas, em um primeiro momento, foram observadas como fatalistas. Por esse prisma, as deficiências foram encaradas como algo irreversível em que os seres que a possuíam estavam predestinados a tê-las. O ponto comum entre os vários povos e períodos históricos sobre o tema converge para as práticas de exclusão. Ou seja, a segregação. Essa concepção fatalista se dividia em idéias naturais e sobrenaturais. As idéias sobrenaturais eram uma tentativa do homem de compreender e explicar o fenômeno, em que a deficiência era vista como uma maldição e, até como algo demoníaco na religião Persa.

Na antiguidade clássica – Grécia, Esparta, Atenas e Roma – onde se cultuavam a perfeição física – saúde e beleza – “*era comum o infanticídio, o abandono, os maus tratos, a venda de crianças como escravas, compras de homens com disfunção para a exposição em circos*” etc. (CAVALCANTE, 2004, p. 37, grifo nosso). Com a propagação do Cristianismo, as práticas sociais supracitadas já não ocorriam, pois o deficiente adquiria uma alma, embora esta fosse fruto do pecado. Ou seja, viver sob os

preceitos cristãos era garantia da não aquisição de uma atipia. Surgem, assim, as instituições caritativas, que acolhiam essas pessoas. Mesmo tendo ganho uma alma, o ser considerado deficiente, na Idade Média, sofreu perseguições pela inquisição católica em razão, ainda, do predomínio da concepção sobrenatural, que os considerava seguidores de Satanás. Essa visão permaneceu até o período da Reforma.

Somente com o período do Renascimento, essa visão é superada pelas concepções naturais, em que o foco é o homem e o seu corpo. Em consequência disso, nasce o enfoque médico sobre a questão – o fatalismo genético século XVI –. De acordo com Cavalcante (2004, p. 39, grifo nosso), *“o autoritarismo biológico é seguido pelo autoritarismo médico-científico que atribui à deficiência um caráter hereditário e institui um tratamento segregacionista para pessoas que fugiam à perfeição humana”*. Com o desenvolvimento da ciência, surge a idéia de que os deficientes pertencessem a uma raça distinta – a justificação da hierarquia racial –. A visão organicista da deficiência gerou a idéia, ainda atual, de que a falta de experiências sensoriais gera um indivíduo com dificuldade de tecer reflexões. Sua compreensão do mundo e da realidade seria tecida pelos sentidos – alunos socialmente instituídos como deficientes –. O começo da educação especial, conforme Cavalcante (2004) é pautado pelo diagnóstico como um esforço humanitário – parâmetros de curabilidade e incurabilidade–.

Já nas concepções fatalistas naturais, o desenvolvimento intelectual é guiado pelo organismo biológico e, tem por foco as questões congênitas e hereditárias. A deficiência é encarada “como um desvio do tipo normal da humanidade” (CAVALCANTE, 2004, p. 39, grifo nosso). Já nas concepções fatalistas orgânicas a deficiência era própria do corpo de quem a possuía. Por volta do século XVIII, a concepção de deficiência era pautada pela hereditariedade, irrecuperabilidade e pela ineducabilidade da pessoa considerada deficiente. É neste período que surge o diagnóstico como imprescindível para decidir se a pessoa tinha, ou não a possibilidade de se curar. Neste contexto, surge bem incipiente, a idéia de educação dessas pessoas. Mas, a educação gira em torno do déficit como um projeto social caritativo.

A partir do século XIX surge a base para os testes de medição de inteligência. A limitação de progresso educativo é relacionada ao nível de inteligência. Surgiram métodos variados do grau de inteligência a partir daí, como a craniometria, que indica a inteligência pelo tamanho do cérebro da pessoa. Em pleno século XX, o determinismo

biológico determina as capacidades e condutas humanas em concordância com os padrões socialmente aceitos.

Os tipos de visões sobre a deficiência descritos ao longo deste tópico revelam a atualidade destas perspectivas, inclusive na educação, que tanto impedem o comprometimento do educador face à realização de um trabalho pedagógico de qualidade a fim de promover o desenvolvimento dessas pessoas.

### *1.2.3. Legislação*

De acordo com o primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/ 96 (1996, p. 17, grifo do autor), a educação deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais”. Nesse artigo fica implícita a noção de inclusão uma vez que se considera como um dos elementos formativos dos seres a convivência humana. A finalidade da verdadeira inclusão, especificamente na educação escolar, é de promover o aprendizado das crianças com disfunção, por meio do convívio social, que é um aspecto natural e essencial para o pleno desenvolvimento humano. O artigo número dois do documento supracitado, que define as finalidades da educação, destaca o desenvolvimento pleno do educando. Esse desenvolvimento pleno, somente, pode ocorrer com a dimensão social propiciada pelo convívio, que geram experiências. Portanto, garantir a educação especial em turma inclusiva significa fornecer o que é de direito a todo e qualquer ser humano, principalmente às crianças cegas.

O artigo quatro, inciso III (1996, p. 27) aponta, como direito à educação, o dever do Estado de garantir o “atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. O capítulo cinco, que trata sobre a Educação Especial, define esta como uma modalidade de educação escolar. No artigo 58 ficam explicitados os serviços de apoio especializado aos educandos especiais, a garantia da oferta educacional, como dever constitucional do Estado, desde a Educação Infantil e, a integração desses alunos em classes comuns do ensino regular caso seja possível. O artigo número 59 assegura, aos educandos especiais em seus parágrafos, elementos como a especificidade curricular, professores com formação adequada, a integração efetiva na vida em sociedade, acesso a programas sociais suplementares etc.

#### 1.2.4. Tecnologia

Tecnologia é ciência aplicada. Esta é utilizada para oferecer objetos e elementos que tornem a vida dos indivíduos mais prática e, no caso das pessoas com deficiência, mais adaptável.

Consonni e Mariani (2009) em seu capítulo “Compromisso da Universidade na Produção de Conhecimento e Tecnologia” apresenta-nos a experiência da Escola Politécnica da Universidade de São Felipe (EPUSP) no desenvolvimento de projetos tecnológicos que criam objetos que facilitem a inserção social das pessoas com disfunção. Um dos objetivos do projeto é a “ampliação da responsabilidade do senso de solidariedade e de responsabilidade social” (CONSONNI; MARIANI, 2009, p. 207). Algumas das criações, em nível de graduação e pós-graduação para os deficientes visuais, são adaptador de painéis para encaixe em fogões, matriz com seis pinos para leitura em Braille, projeto de dispositivo acessório para resfriamento do fluido de irrigação em, pregado em cirurgias de remoção de catarata, sistema de identificação de linha de ônibus por radiofrequência, medidor de nível de volume de líquidos (sinal tátil), sistema de percepção espacial, sistemas de embalagens inteligentes para identificação de medicamentos, aparelho identificador de cores, leitor de dinheiro, aparelho para verificação da condição de operação de lâmpadas etc.

### 1.3. O desenvolvimento da criança cega

De acordo com Papalia (2006, p. 47) desenvolvimento humano é “o estudo científico da mudança e da continuidade durante todo o ciclo humano da vida”. Essa tendência a compreender o desenvolvimento dos seres como vitalícia é recente – segunda metade década de 1990 –. Nessa compreensão atual, o desenvolvimento ocorre em todas as etapas da vida – infância, adolescência, fase adulta e idosa – são igualmente importante para os sujeitos. Algo mais recente, ainda, é a consideração das variáveis histórica e contextual no desenvolvimento. Pesquisas recentes, estudam o indivíduo e o seu processo de desenvolvimento em determinado tempo histórico, cultural, espaço geográfico e sociedade. Além dos aspectos multidimensional e multidirecional, em que o desenvolvimento é possibilitado pelo ciclo equilíbrio – desequilíbrio – equilíbrio. Ou seja, tudo que se apresenta como algo novo ao ser o retiraria do seu equilíbrio psíquico. O retorno ao equilíbrio é propiciado pela

incorporação dessa novidade às estruturas psíquicas. O desenvolvimento é multidirecional por, sempre, fazer o sujeito ascender psiquicamente.

O caráter social do desenvolvimento é considerado relevante, porém esse aspecto contextual do desenvolvimento é considerado central na teoria de Vygotski (1983, p. 108). Sobre o desenvolvimento da criança cega, este autor pontua que não há diferença essencial entre a criança cega e a criança vidente. Este fato representa a pedra angular da pedagogia e da psicologia referente aos cegos. Principalmente, porque os desafios a serem enfrentados pelas crianças, cegas ou não, existem para se conquistar uma posição social. E, as formas de conduta a serem adquiridas em uma determinada sociedade são para todos.

Em seu texto sobre a criança cega, Vygotski (1983) afirma que a cegueira resstrutura profundamente o organismo e a personalidade, por isso ser cego não significa, somente, não ter a visão. Essa noção parece, ainda na contemporaneidade, ser muito difundida pelo senso comum. Os autores Cobo; Rodríguez e Bueno (2010, p. 98, grifo nosso) acrescentam, ainda, que a maneira como a criança cega percebe “o mundo que ela mesma elabora não é igual à de uma criança normal privada da visão”.

A idéia da compensação, encarada por Vygotski (1983) como falsa, a crença de que a disfunção na visão provocaria o desenvolvimento acentuado de todos os outros sentidos – audição, olfato, tato e paladar –. A compensação pode vir a acontecer caso exista exercício e adaptação. Portanto, o meio e, mais particularmente, as intervenções educacionais se constituirão em um entrave, ou não, ao desenvolvimento das habilidades pelas pessoas cegas. Vygotski (1983) determina a disfunção como ponto de partida para o desenvolvimento da personalidade. Afirma que:

Si la lucha termina con la victoria del organismo, este no sólo vence las dificultades creadas por el defecto, sino que también eleva, em su desarrollo, a um nivel superior, transformando la deficiencia em talento, el defecto em capacidad, la debilidad em fuerza, la insuficiencia em sobre-valor. (VYGOSTKI, 1983, p. 103, grifo nosso)

Portanto, por este prisma, a pessoa cega não é reduzida à sua atipia biológica. Esse pensamento, na educação formal, segue em direção ao trabalho pedagógico das capacidades e destrezas, que propiciarão ao ser um alargamento psíquico cada vez maior. Ao contrário de uma instrução medíocre, que foca, apenas, na disfunção. Ou seja, no que a criança não consegue realizar.

Outro elemento primordial para o desenvolvimento das funções superiores das crianças com disfunção é a coletividade. As funções superiores correspondem ao pensamento por conceitos, à linguagem racional, à memória lógica e à atenção voluntária. De acordo com Vygotski (1983), a coletividade como fator de desenvolvimento é uma das leis fundamentais do desenvolvimento humano, visto que o desenvolvimento das funções superiores tem sua origem no social tanto filogeneticamente, quanto ontogenicamente. O autor supracitado esclarece-nos, ainda, que a evolução dessas funções segue uma regularidade. Essas são representadas pela conduta coletiva ancorada na colaboração e na interação entre os seres – interpsicológica –, assim como pela conduta individual – intrapsíquica –. Essas condutas têm por função adaptar os sujeitos social e pessoalmente respectivamente. Vygotski (1983) ressalta que o desenvolvimento incompleto das funções superiores nas crianças com disfunção ocorre devido à dificuldade do desenvolvimento social. Este é o elo entre desenvolvimento e educação, especificamente a educação formal inclusiva, visto que o dever desta é proporcionar experiências coletivas enriquecedoras a todas as crianças, seguindo o foco de nosso estudo, cegas ou não.

Branco (1993) acrescenta sobre a teoria da coletividade que são nas interações sociais que ocorre o desenvolvimento dos processos psicológicos em todos os níveis – a sócio genética –, por meio da internalização. Esta se constitui em uma experiência humana, em que o sujeito participa ativamente do seu desenvolvimento em um movimento dialético entre o “eu”, o “outro” e as situações que se apresentam em determinado contexto inundado de aspectos e dimensões histórico-culturais. Nesta perspectiva, dentro da Pedagogia, as interações sociais são consideradas propulsoras dos processos de ensino aprendizagem. Em concordância com os princípios sócio genéticos, os processos de internalização estão contidos na contextualização cultural das interações.

Um elemento que, atualmente, impossibilita, em grande medida, a criação de condutas sociais que colaborem para o desenvolvimento das crianças com disfunção é a medicalização da sociedade, em geral, e da escola, em particular. Dentro do panorama histórico, deve-se ao “*olhar clínico*”, que classifica e diagnostica as doenças excluindo-se o sujeito doente. Esse olhar que acredita que tudo vê é “o olhar do corpo do doente do médico” e, não o olhar “do corpo doente do doente” (MOYSÉS, 2001, p. 167). Para que esse olhar coloque o homem no centro do foco seriam necessárias rupturas

epistemológicas na ciência médica. Essas rupturas não foram frequentes na história da medicina e, de acordo com a autora, continuamos,

Ainda hoje, com um modelo de pensamento médico em que o diagnosticar implica em uma operação mental classificatória prévia e, por outro lado, constitui subsídio para a classificação das doenças. Sob o que nos aparenta uma grande distância percorrida desde o início do século XIX, revela-se apenas o aparelhamento tecnológico o olhar, que pode ver melhor e mais fundo, porém diminuindo ainda mais o campo de visão que já excluiria o doente. (MOYSÉS, 2001, p. 168, grifo nosso)

Este mesmo olhar clínico se estende à instituição escolar, devido a grande importância que a sociedade moderna relega ao pensamento médico, causando problemas de aprendizagem nas crianças por meio da estigmatização. Esses diagnósticos retiram a responsabilidade dos educadores de realizar o seu trabalho, que é a promoção e o desenvolvimento de aprendizagens.

Para que não ocorra a rotulação e, a posterior, estigmatização por meio do diagnóstico, faz-se imperativo olhar a criança como ela é para que não ocorra a sua “institucionalização invisível”, em que ela é colocada em um lugar que não lhe pertence, que é a da incapacidade ditada por uma anormalidade na condição biológica e/ou comportamental. Nessa análise, são excluídos os fatores culturais, históricos e sociais formadores dos seres humanos. Desta forma, biologiza-se o comportamento e a aprendizagem e, com isso, fica justificada a incapacidade escolar – institucional – de gerar aprendizagens.

#### **1.4. A questão da subjetividade**

O tema da subjetividade, epistemologicamente, surgiu dentro da psicologia com a Revolução Russa, que criou condições sociais particulares. Essas condições, por sua vez, fizeram com que os psicólogos se apropriassem da dialética. A partir desse contexto, a dicotomia indivíduo/sociedade começou a ser superada nas ciências sociais, que até então, se utilizavam do paradigma dominante positivista utilizado nas ciências exatas – o modelo cartesiano-newtoniano –. O aparecimento desse conceito modificou a forma como a psique era representada, visto que os elementos históricos e sociais passaram a ser elencados no processo de desenvolvimento da mente humana. Em razão disso, estudar o modo como a subjetividade é construída em cada ser humano engloba a

análise de um processo complexo, sistêmico, dialógico e dialético (GONZÁLEZ REY, 2005).

A psicologia soviética forneceu as bases para a evolução da teoria da subjetividade numa perspectiva histórico-cultural. Essa buscou tratar de modo simultâneo os enfoques individuais e sociologistas da construção do pensamento. Por isso, a dimensão social deixou de ser um fator externo ao homem. Visto por este prisma, pode-se considerar a própria cultura como um processo subjetivo, pois ela é tecida pela e na sociedade e ao longo da história. Sobre isso, González Rey (2005, p. 81) afirma que “toda influência externa representa algo novo que se configura em outro nível qualitativo, assumindo formas diferentes. Este nível é a subjetividade.”

Autores como Vygotsky, Bozhovich, Rubinstein, Abuljanova e Bakhtin desenvolveram estudos sobre o novo conceito. De acordo com González Rey (2005), Abuljanova foi uma das autoras que mais se aproximou do conceito de subjetividade com clareza. Abuljanova (citado por González Rey, 2005) se utiliza da categoria “vivência” apontada por Vygotsky para determinar que o mundo é constituído por temas subjetivos, que influenciam o desenvolvimento da criança em sua socialização. Esse seria o *locus* das formações motivacionais dos sujeitos. Embora, Vygotski não tenha estudado diretamente o tema da subjetividade. A partir da década de 1970 houve a preocupação com o impacto que os processos afetivos têm na vida psíquica. Rubinstein esclarece que a verdadeira unidade dos processos psíquicos envolve o componente afetivo, além do componente intelectual.

Na década de 1980, ocorreu a ênfase na psicologia social com a introdução do conceito de “subjetividade social”. Seu surgimento iniciou-se com o estudo da personalidade pelo enfoque histórico cultural com uma base teórica dialética que abarcava a complexidade do fenômeno. (GONZÁLEZ REY, 2005). Este conceito “apresenta um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 202). Nesse sentido, a questão social é vista como outro nível de subjetividade. A compreensão da dialética entre os processos de formação psíquica individual e social fica evidente na citação a seguir em que:

A identidade pessoal se forma na confluência de uma série de forças sociais que operam sobre o indivíduo e diante das quais o indivíduo atua e se faz a si mesmo. Ao atuar, o indivíduo gera uma realidade e a conhece como tal, porém por sua vez a ação se torna possível pelas forças sociais que se renovam no indivíduo. (BARÓ citado por GONZÁLEZ REY, 2005, p. 201, grifo nosso)



Nessa perspectiva, ganham destaque as experiências social e individual dos sujeitos, que geram uma diversidade de sentidos subjetivos. Essa dialética se constitui em um núcleo dinâmico que nutre e organiza a subjetividade social denominada de “categoria de configuração” (REY, 2005, p. 204). A partir desse entendimento, conclui-se que a constituição do indivíduo é um processo diferenciado uma vez que cada espaço social possui sua história e cultura e, que cada indivíduo age de forma peculiar. Não se pode olvidar que o sujeito – agente de significação – é um ser histórico e, que, por isso, a sua estrutura subjetiva é carregada de historicidade.

O referido autor propõe a necessidade de se conhecer o caráter geral do funcionamento da subjetividade por meio da produção de categorias. Guattari citado por González Rey (2005) determina o desejo como sendo uma das categorias produtoras de subjetividade. Assim como a motivação já foi cogitada para ser uma categoria, mas não o foi, por que “os motivos são organizados no plano objetivo e imediato da ação, no qual se suprime completamente de sua organização subjetiva” de acordo com Leontiev citado por González Rey (2005, p. 92).

O conceito de subjetividade na psicologia avança, pois engloba o sujeito na construção da sua psiquê. Dessa forma, o indivíduo se torna um dos agentes principais do processo. Ou seja, os seres são vistos como significadores da realidade circundante. Para tanto, as experiências sociais e individuais são primordiais para que essas significações aconteçam. Essas experiências estão pautadas por e em uma determinada cultura e pela história. Desse modo, os sujeitos constroem e reconstróem a si mesmos e, a sociedade.

## **1.5. Experiências Escolares e a Constituição da Subjetividade**

### *1.5.1. A experiência*

Na teoria da Educação de Dewey, analisada por Teixeira (1959, p. 1), o conceito de experiência é definido como “esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos o que chamamos de experiência”. Portanto, este processo é representado pela modificação ocorrida em agente de ação e situação. Em consequência disso, a experiência ganha dinamicidade, visto que esta pode ser reconstruída por meio do processo da reflexão e da ação dos sujeitos – aparecimento da

inteligência –. A experiência constitui, pura e simplesmente, uma fase da natureza, que possui o caráter transformador de indivíduos e realidades.

É necessário enfatizar que a experiência, somente assume seu caráter transformador, quando há a reflexão, em que o ser toma conhecimento – consciência – da modificação. De acordo com Teixeira (1959, p. 4), essa apresentação do fato à consciência, engendra outros elementos no indivíduo como, “os processos de análise, de indagação de sua própria realidade, escolha de meios, seleção de fatores, refaz-se a si mesmo” – segundo tipo de experiência –. A cognição é uma característica que se desenvolve pela experiência humana, mas que não a constitui em si mesma.

Larrosa (1996, p.136), considera a experiência como sendo o saber da vida. Esta se constitui numa relação íntima entre a realidade e a subjetividade. Segundo este autor, a experiência seria algo que “nos passa”. Ou seja, como algo que nos transforma e, que nos forma enquanto seres. Nessa perspectiva, quando permitimos que algo se passe em nós quando as pessoas conseguem atribuir um sentido relacionado a elas mesmas. Para que algo nos passe é preciso ocorrer a relação dos homens com outros homens, objetos e situações deve se pautar na escuta. Sobre a escuta este autor afirma que:

Na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O outro enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas, é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a si mesmo. (LARROSA, 1996, p. 138, grifo nosso)

Ou seja, experienciar é não tomar os outros, os objetos e as situações a partir de nós mesmos. A experiência é o modo como alguém responde ao que se passa durante a vida e, que conforma este mesmo ser. Neste sentido, a experiência assume um caráter subjetivo e, por isso singular, configurando a personalidade dos sujeitos, visto que uma mesma experiência assume significados diferentes para seres diversos. Deste modo fica evidente a questão da diversidade humana, pois todos somos únicos.

### *1.5.2. Aprendizagem escolar como experiência*

Juntamente à segunda experiência, desenvolvida no subitem anterior, Teixeira (1959, p. 5) nos apresentou um terceiro tipo de experiência como sendo as formadoras

da experiência humana em si, por meio da linguagem e da comunicação. A terceira experiência consiste “nos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe”. Isso faz com que o homem se inquiete e busque por conhecimento realizando, assim, “a constante revisão de sua obra”. A constante aquisição de conhecimentos, guiada pela experiência, leva-nos a dirigir novas experiências, a promover aprendizagens. A confluência entre vida, experiência e aprendizagem fica nítida quando Teixeira conclui:

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não podem se separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (TEIXEIRA, 1959, p. 7, grifo nosso)

Nesta perspectiva, a experiência educativa se configura em se “perceber relações e continuidades antes não percebidas”. Ou seja, a capacidade de perceber a aquisição de novos conhecimentos. Enfim, de se perceber a vida ganhando significados mais profundos. É a educação, em seu sentido amplo, que organiza estes conteúdos de vida, em que ao se aprimorar a inteligência, aprimora-se a qualidade da experiência. Relacionado a isso, Teixeira (1959, p. 8) define a educação “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.”

Viver, experienciar, aprender e educar são processos que ocorrem naturalmente no âmbito da vida. Por este prisma, os fins e os meios são igualmente importantes para o processo educativo. Relacionado a este processo, Teixeira (1959, p. 9) afirma, ainda, que esta “instrução e educação não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.” Ou seja, o processo educativo é um processo, em si, subjetivo, por ser um processo de ressignificação dos próprios seres viventes das experiências.

A aprendizagem, enquanto constituição subjetiva surgiu após a “incorporação do conceito de personalidade à psicologia pedagógica.” Em consonância com esta visão, a aprendizagem é uma organização subjetiva elaborada pela criança, a partir de toda a bagagem social – relações –, histórica e cultural que ela possui. Portanto, a criança é o seu próprio agente no processo de aprendizagem construída simbólica e

emocionalmente. É este tipo de dinâmica que faz com que a aprendizagem gere desenvolvimento. De acordo com González Rey (2011) o desenvolvimento:

Não acontece como uma expressão linear das condições ideais modeladas desde fora, como externas à pessoa, mas como o resultado de um sistema de relações que permite o engajamento da pessoa como sujeito e que reconhece possibilidades múltiplas de expressão nesse processo. Sem os posicionamentos da pessoa o desenvolvimento não acontece. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 59, grifo nosso)

Se cada ser possui uma personalidade e, esta indica a produção de processos subjetivos não lineares que, por sua vez, geram diferentes processos de aprendizagem, então, parece ser possível concluir que o desenvolvimento pode percorrer múltiplos caminhos. Por isso, será mais sensato se pensar em “desenvolvimentos”. Este raciocínio é mais importante, ainda, quando se trata dos educandos considerados especiais uma vez, que eles “desenvolvem estratégias alternativas que implicam mobilização de importantes recursos pessoais para resolver o que uma criança normal consegue de forma já automatizada” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 56).

As experiências escolares ocorrem em um ambiente institucionalizado – a escola –. Esta foi criada como uma necessidade da sociedade de transmissão sistematizada dos conhecimentos – legado da humanidade –. E, também, como uma forma de controle, uma vez que, no ambiente escolar são transmitidas normas de convívio social. Dewey citado por Teixeira (1959, p. 13) enfatiza que a educação da criança não deve depender, somente, da acidentalidade e imprecisão da educação ofertada pela vida social. Sob pena de não “habilitar a criança para a participação plena da vida social”. A necessidade de um sistema educacional organizado de deve à complexidade das sociedades atuais. Ainda, sobre este ponto, afirma Teixeira:

Crescer, assim, à medida que avança a cultura social, a necessidade da educação direta da infância. Tornam-se necessárias escolas, estudos e professores: todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar. (TEIXEIRA, 1959, p. 13, grifo nosso)

Para que a experiência escolar e, principalmente, o estudo se transforme em aquisição para a criança é imperativo que a concepção de educação a ser utilizada seja contrária a que se baseia na assimilação. Em que o sujeito é visto como um recipiente que deve ser preenchido por conteúdos curriculares que, com certeza, não propiciarão a

formação da criticidade e a reflexão – variáveis subjetivas –. A respeito da questão, González Rey enfatiza (2011) que:

O saber que caracteriza o aluno que se torna sujeito do processo de aprender é um saber que implica curiosidade, alternativas, inquietação com o material a ser trabalhado. Nesse processo, aparecem novas operações, novas inquietudes e desejos associados ao que se aprende, e que terminam por se estender às outras configurações subjetivas da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 62, grifo nosso)

Analisando-se a relação entre instituição escolar e indivíduo, corroborando com a supracitada marcação, Teixeira (1959, p. 21) afirma a importância de se estudar de que modo as tendências, os impulsos e as inclinações dos indivíduos entram na tecitura do ato educativo. A atividade educativa não deve ter como finalidade direcionar e, sim, de redirecionar, visto que a direção se estabelecerá pela criança na ação. No caso do processo educativo infantil, há uma diversidade de estímulos, que exigem, por sua vez, uma infinidade de respostas. Por isso, a necessidade do redirecionamento, pois este exercita a construção de conhecimentos específicos. Esta é função da escola.

### *1.5.3 A inclusão, o preconceito e a deficiência*

A educação inclusiva tem como base o princípio de que os educandos têm direitos. Como pontua Martín e González-Gil (2011, p. 151), e a palavra “todos” significa “os alunos com incapacidades, os pertencentes a contextos sócio-culturais desfavorecidos, etc.” Ou seja, todas as pessoas com as suas singularidades.

Antes de tratarmos mais especificamente sobre o processo inclusivo na educação, Franco (2011) nos alerta que a inclusão começa em casa. Ele tem preferência por utilizar o termo “percurso inclusivo” em lugar de “inclusão” uma vez que acredita na dinamicidade e complexidade do conceito de inclusão, devido ao fato de sua permanente evolução. Essa dinamicidade é conferida, de acordo com este autor, em quatro níveis, que são as respostas inclusivas que as instituições oferecem a essas dependendo do contexto histórico e cultural, o desenvolvimento individual, que abarca o percurso de vida da pessoa, o contextos inclusivos que são conformados histórica e culturalmente, além da dinamicidade do próprio conceito de inclusão já mencionado anteriormente.

Franco (2011) pontua o problema da inclusão como sendo de ordem relacional, porque, geralmente, as pessoas com deficiência tem a parte social seriamente afetada,

pela valoração que se dá às características dos indivíduos. Esse olhar depreciativo que se tem sobre a pessoa diferente, poderia ser revertido ao se pensar a riqueza da diversidade humana. Essa perspectiva, também, tem validade no contexto familiar que pretende ser inclusivo. Segundo esse autor (2011, p. 161), inclusão familiar “refere-se a todas as formas como a família participa no processo inclusivo da criança. Como sente a sua presença, promove o seu desenvolvimento, e objetivos (esperanças) para ele”.

Referindo-se à relação família-escola, Franco (2011, p. 161, grifo nosso) aponta que “os pais não são meros agentes do à serviço do processo educativo”. “Ou seja, eles também vivem um processo (com exigências inclusivas) impossível de ser cortado ou suspenso”. Portanto, o desenvolvimento da criança dependerá, em grande medida, do desenvolvimento dos pais quanto às demandas inclusivas exigidas pela disfunção da criança. Nos processos familiares, também estão imbricados, processos educativos considerados não formais.

Franco (2011) define quatro etapas, pelas quais passam as famílias, a partir do momento em que sabem que os seu filho, ou filha, possuem algum tipo de deficiência. As etapas são a idealização, a crise e as tentativas de se resolver a questão, o luto e a reidealização. Todas essas etapas giram em torno da idéia que os pais tinham de que a criança nasceria em perfeito estado de saúde. Ou seja, a idealização. Após a descoberta do distúrbio, estabelece-se uma crise na família, relacionada à aniquilação da idéia do “bebê perfeito”, pois não é possível mudar o fato e as consequências que a considerada deficiência que gerará para esta célula social. Em decorrência da crise, segue-se o luto da perda da noção da criança ideal, que é capaz de “gerar dor mental sofrimento emocional” nos membros da família (FRANCO, 2011, p. 165). A última etapa é a reidealização, esta se constitui como a solução para se criar um vínculo com a criança que não foi desejada. Este vínculo entre os pais e a criança é essencial para que aqueles assumam a relação parental. Nessa relação é possível que os pais se tornem mais do que “cuidadores esforçados de uma criança que exige mais do que as outras” (FRANCO, 2011, p. 166). Essa etapa, que contempla a superação do problema, “pressupõe sempre o não retornar à idealização inicial, abdicando de qualquer movimento visando a sua manutenção e sobrevivência” (FRANCO, 2011, p. 167). Ou seja, perceber na criança considerada deficiente todas as suas potencialidades enquanto ser humano diverso e, portanto rico, ao contrário de somente focar a disfunção, possibilita a construção dessa reidealização fundamental para o desenvolvimento pleno da criança com deficiência.

Desta forma, a possibilidade da família de ser inclusiva aumentará e, por isso, ela seerá promotora de desenvolvimento na criança.

Para se proporcionar experiências escolares às crianças consideradas deficientes, antes é preciso tratar sobre a inclusão. A verdadeira inclusão abarca a diversidade humana e, a instituição escolar deveria ser um espaço privilegiado em que essa diversidade fosse reconhecida, aceita e bem trabalhada, principalmente no que concerne ao trabalho pedagógico. Os educandos com necessidades educacionais especiais possuem uma ou um conjunto de atipias. Essas atipias, ao longo da história e da evolução dos processos sociais, foram denominadas como deficiência. Esse rótulo, em si, já constitui o preconceito.

De algum modo, todos possuímos deficiências (falta de certas habilidades, por exemplo), pois todos somos seres imperfeitos. Essa imperfeição deveria nos lançar a conquista de novas habilidades e, não nos limitar. Em relação ao rótulo (deficiente), Cavalcanti (2004, p.3) afirma que: “em meio a esse turbilhão de expressões e conceitos, entendemos que todo ser humano traz consigo alguma limitação, visível ou não, assim como podemos dizer que todos nós somos, de algum modo, diferentes e, portanto, especiais”.

A autora nos traz, ainda, a importância de se conhecer os conceitos (deficiência, preconceito, inclusão, etc), por que eles trazem a possibilidade de se modelar as práticas. A inclusão escolar envolve a reestruturação das relações entre as pessoas, que deve ser pautada em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a aprendizagem através da cooperação e a convivência dentro da diversidade humana (SASSAK citado por CAVALCANTE, 2004). Por isso, esse projeto se constitui em um grande e difícil desafio. Esse projeto inclui, ainda, o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os participantes do processo educacional.

O trabalho pedagógico inclusivo tem seu início com a atuação do docente e as idéias que o mesmo possui sobre a Educação Inclusiva. Este fato está intrinsecamente relacionado à formação desse profissional. O educador, que não teve uma formação que privilegiasse a riqueza da diversidade e o estudo de práticas pedagógicas direcionadas à educandos com necessidades educacionais especiais, dificilmente, apreciará a idéia de aprendentes especiais estarem inseridos em turma regular com ‘*alunos típicos*’ (CUNHA, 2012, p. 10, grifo do autor), como nos esclarece a literatura especializada no assunto. Além da formação, esse docente, também, possui sua simbolização –

subjetividade –, que pode ser positiva ou negativa em relação à inclusão. Isso, também, parece ser capaz de direcionar o trabalho pedagógico do docente em sala de aula.

De acordo com Abellán e Frutos (2011), a formação de professores é um fator central para propiciar a educação inclusiva. Em consonância com o documento “Educação e formação de 2010: diversos sistemas, objetivos compartilhados criados pelo Conselho Europeu de Lisboa em 2000, a formação do educador, para desenvolver habilidades inclusivas exigidas pela sociedade contemporânea, deve preparar o docente para o trabalho cooperativo com os outros, englobar o trabalho com o conhecimento, a tecnologia e a informação e, o trabalho com e em comunidade. Isso será alcançado, segundo o documento, por meio da formação inicial e continuada, que privilegiem o equilíbrio entre teoria e prática. Para a comissão educacional europeia, o professor deve estar bem preparado para ser capaz de atuar em contextos que estão em constante transformação.

Outros fatores que parecem influir na construção da Educação Inclusiva, além do trabalho do professor, são a família, a cultura escolar, a legislação, o currículo, a avaliação, os recursos financeiros disponibilizados pelo governo para a compra de materiais pedagógicos específicos para o trabalho com as crianças portadoras de qualquer tipo de deficiência, as práticas pedagógicas afetivas e a organização do espaço.

De acordo com Cavalcante (2004), a análise do preconceito deve ser realizada no campo da ética. A ética se operacionaliza nas relações humanas, que contemplam os “aspectos como a responsabilidade, o compromisso, a alteridade e a vulnerabilidade” para que seja possível um encontro dialógico entre duas pessoas (CAVALCANTE, 2004, p. 25). A autora se utiliza do trabalho de Buber, que nos alerta de que embora o conhecimento nos conduza a algum lugar, é a “confrontação social face a face que importa”. Ou seja, é conhecendo o outro na relação Eu-Tu reconhecendo nele um ser pleno, inteiro, diferente, complexo e surpreendente. O preconceito seria o “primado do eu” devido ao fato de que tudo que vem de nós tem mais valor e, isso faz com que nós não nos responsabilizemos pelo outro. A recepção da presença do “outro” é, portanto:

Condição de uma decisão livre do Eu de entrar em relação, responder e acolher o destino autêntico que vem ao seu encontro, enquanto palavra que lhe é dirigida. Para essa atitude requisita-se, da essência do homem, a ação essencial dialógica que pressupõe o movimento básico de “voltar-se-para-o-outro”, que se contrapõe ao dobrar-se-sobre-si-mesmo”. O “voltar-se-para-o-outro” é uma atitude simples que não depende de esforço ou reflexão para ser feita ou conquistada:



é o encontro do homem com seu semelhante. Mas, é algo que foi desprezado e esquecido, de tal modo que as condições da vida contemporânea entorpeceram até mesmo nossa capacidade de nos encontrar conosco. Quanto mais com o Outro (BUBER citado por CAVALCANTE, 2004, p. 15).

... em todo encontro o homem recebe uma novidade, pois ele sai do mesmo diferente de como entrou. Entretanto, o que recebeu não é produto do “dobrar-se-em-si-mesmo”, de uma retração em atitude monológica, na qual o homem não aceita, na essência de seu ser, uma outra pessoa em sua singularidade. Essa atitude, se contrapõe a uma atitude dialógica, torna a alteridade imanente, pela ‘admissão da existência lógica do Outro somente sob a forma de uma vivência própria, somente como parte do meu eu’ (BUBER citado por CAVALCANTE, 2004, p. 14).

O tema inclusão nos remete ao estudo da diversidade, que nos leva ao encontro do outro e, que por fim, nos leva ao encontro do tema da subjetividade. O docente trabalha com um ser integral, que possui uma história que o diferencia dos demais indivíduos. Essa individualidade deve ser privilegiada no trabalho pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. A noção de que a criança é “uma folha em branco” e, que por isso, o adulto pode imprimir na folha o que quiser deve ser banida da escola e de todos os outros espaços educativos. Conforme Paín (2009), o que nos torna diferentes uns dos outros é o desejo. E, esse desejo nasce de que algo que nos falta. Algo que não existe na realidade. Ou seja, que não existe na objetividade. Essa autora pontua que deve haver conexão entre o desejo e o conhecimento e, afirma que “como pedagogos, estamos situados na encruzilhada entre duas formas de construção do pensamento. Nós estamos diante de um sujeito que tem que aprender e, através do aprender se constitui sujeito” (PAÍN, 2009, p.16).

As concepções que as pessoas possuem de si mesmas são construídas de uma forma dinâmica, dialética, contínua e relacional baseado em experiências de acordo com Freire (2008). Ou seja, a idéia que a própria criança tem sobre ela mesma tem sua origem no modo como esta participa da vida social, do contexto histórico-cultural em que está inserida e, das visões que os outros possuem dela e, da forma como esta simboliza, ressignifica as suas experiências. Esses movimentos intra e intersíquicos de elaboração e reelaboração conformam os sujeitos. Cultura se refere:

Ao processo pelo qual pessoas, grupos e sociedades constituem seus valores e crenças, organizam suas atividades e elaboram/ mantêm/ transformam suas normas de conduta e práticas sociais, por meio do uso das ferramentas materiais que por si só constituem cultura. (FREIRE, 2008, p. 6)

Portanto, os seres humanos são ativos em seu desenvolvimento psíquico, que mantém um elo com a cultura. No caso das crianças cegas estudadas, elas demonstraram possuir concepções dinâmicas de si positivas, como bonito, bom, legal, amado etc. Essas concepções estão entrelaçadas às relações interpessoais estabelecidas e experiências vividas por essas crianças ao longo de sua vida e, ligam-se, principalmente, à instituições sociais, como a escola e a família.

As interações sociais são construídas pela mediação, em que estão imbricados não só a comunicação e os objetos, como também, o modo como as pessoas significam seus relacionamentos e das posições que ocupam em determinado contexto (FREIRE, 2008). Nesta perspectiva, fica claro o envolvimento dos níveis objetivo e subjetivo, que estão abarcados pelas relações pessoa-objeto e pessoa-pessoa. As qualidades das interações sociais para todas as crianças, mas principalmente, às crianças com disfunção é vital para o seu desenvolvimento adequado.

As concepções das professoras acerca da inclusão e da deficiência e suas práticas pedagógicas demonstram produzir, nessas crianças, posições sociais vivenciadas na inclusão. Esse conjunto de concepções determina a transformação ou a reprodução de estruturas assimétricas. As concepções dinâmicas de si nascem nas relações interpessoais que, de acordo com Freire (2008):

Estão repletas de articulações acerca de limites e fronteiras. Explicações de si e de suas ações, são feitas com base em um conjunto de conceitos e definições relativas às ações dos outros em situações específicas. É nas interações interpessoais que se estabelecem limites e fronteiras por meio da censura como forma de controle moral. (FREIRE, 2008, p. 13)

Portanto, nós nos regulamos perante os limites que os outros nos impõem por meio das relações interpessoais e da linguagem. São nessas interações que nos constituímos enquanto sujeitos.

As concepções que as pessoas têm de si mesmas constitui uma dimensão da constituição da subjetividade, que representa esse movimento dialético de construção e reconstrução constante proporcionado pela experiência inserida em determinado processo histórico-cultural, entre nós, os outros e o mundo.

#### 1.5.4. A constituição da subjetividade na escola

Para as crianças em idade escolar, tendo elas disfunção ou não, que passam pelo menos um turno do dia na escola cinco vezes na semana, as experiências escolares correspondem a um espaço significativo para a formação psíquica do ser, não só quanto ao aspecto cognitivo, mas, principalmente, para a construção dos ideais, dos valores, dos comportamentos etc. Enfim, do desenvolvimento do ser humano. Cada indivíduo resignifica a realidade de forma específica em conformidade com a história e a cultura onde se insere, por meio das relações dialógicas estabelecidas com o meio social – outros sujeitos e situações. Nós temos uma dependência simbólica em relação aos outros indivíduos. Essa dependência auxilia na construção das nossas bases psíquicas. A base da constituição subjetiva na escola acontece mediante a interação professor-educando (HENNING; SILVA, 2010).

As experiências, sendo escolares ou não, tem como característica principal a dinamicidade, na qual os “*sentidos subjetivos*” são produzidos por um processo baseado na ação dos indivíduos ao meio e, em seus relacionamentos como nos esclarece González Rey (2011, p.49, grifo nosso). Ainda segundo o autor, os sentidos subjetivos são os processos que organizam a própria “*configuração subjetiva*”, visto que toda ação está contida na trajetória do indivíduo e, esse percurso pertence a um contexto histórico, social e cultural. A formação deste sistema subjetivo está estreitamente atrelado à emoção, embora esta não gere o sistema. Portanto, o sistema subjetivo de uma criança, em ambiente escolar, será constantemente atualizado e, por isso reconstruído, conforme as interações simbólico-emocionais com os educadores, com os colegas e, com os demais trabalhadores da equipe escolar.

A compreensão da formação do sistema subjetivo, composto pelos sentidos subjetivos e pela configuração subjetiva, que se abastecem dos símbolos e das emoções para gerarem as dinâmicas de elaboração da subjetividade psíquica levam, de forma natural, à conclusão da não linearidade e, portanto, à não universalidade do desenvolvimento psíquico. Em pessoas com disfunção, fala-se em ‘*multiplicidade de construções subjetivas*’ (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 51, grifo do autor). Nessa perspectiva, o desenvolvimento das pessoas consideradas especiais não é limitado pela falta de determinada função, devido ao mecanismo regulador da compensação. Esse mecanismo faz uma busca de caminhos alternativos para promover o desenvolvimento psíquico.

Os problemas intelectuais que podem vir a se apresentar nessas pessoas, não são gerados pela disfunção em si e, sim em “decorrência de dificuldades no desenvolvimento de suas personalidades como resultado do tipo de relações e práticas que dominam a vida social” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 51). Por isso, um ambiente escolar que propicie, não somente aos educandos especiais, mas principalmente a estes, experiências sociais e subjetivas, como atuar ativamente no meio, estabelecer relações interpessoais ricas, além da valorização das experiências pessoais desses seres promoverão o desenvolvimento psíquico dessas crianças, por meio da evolução das configurações subjetivas. Inclusive, a falta de atividades coletivas que permitam a essas crianças superarem dificuldades pode impossibilitar uma produção subjetiva.

A partir do momento em que se consagra o sujeito como parte do processo produtor de ressignificações, considera-se o caráter mais essencial da subjetividade. Uma vez que para que a subjetividade se concretize seja necessário, primordialmente, que exista um ser, antes de todos os tipos de contextos e de variáveis, em que o processo aconteça. A disfunção só existe enquanto defeito, porque foi tecida uma representação social, pelos homens, com a finalidade de se entender a realidade das pessoas que apresentavam diferenciações notáveis em seu desenvolvimento. Acerca da disfunção, González Rey (2011) corrobora o que foi tratado com a seguinte afirmação de que:

A questão é que o defeito não representa em si uma configuração subjetiva, mas é gerado como uma configuração subjetiva, na tensão entre os processos da vida social das pessoas e suas produções subjetivas no curso desses processos. Essa configuração subjetiva não é apenas um resultado do coletivo; ela é uma expressão das configurações subjetivas dominantes na personalidade da criança, que exprime a sua história pessoal e da forma em que essas configurações aparecem nas configurações atuais que se organizam nos diferentes espaços em que as crianças atuam. Essas configurações representam a teia simbólico-emocional comprometida nessas ações. (GONZÁLEZ REY, 2011. p. 54, grifo nosso)

Portanto a idéia de defeito é uma criação da subjetividade social, que considera, por meio das ações, a disfunção como algo que falta aos sujeitos e, não como gerador de novas possibilidades. Isso é construído por um movimento dialético entre os processos da vida social e a dimensão emotiva, que simboliza as ações dos sujeitos.

## **1.6. A constituição da subjetividade de crianças cegas em idade escolar no contexto específico das experiências escolares**

Este tópico tem por objetivo apresentar algumas pesquisas acadêmicas que estão sendo produzidas sobre a subjetividade de crianças cegas no contexto escolar. Uma tese de doutorado investigou sobre os possíveis problemas de constituição subjetiva e de desenvolvimento de uma criança cega congênita, entre 5 e 6 anos de idade, baseado na abordagem psicanalítica, tendo-se como foco de análise a interação entre mãe e criança. O objetivo era de “conhecer as especificidades dessa criança no modo como se instauraram os graves problemas de desenvolvimento, identificando singularidades e condições nas quais ela manifesta possibilidades de tornar-se sujeito e desenvolver-se” (Ormelezi, 2006, p. 9). A pesquisa visa auxiliar o educador na criação de condições para o processo inclusivo dessas crianças. Foram utilizados conceitos da psicanálise e da educação especial e inclusiva como aporte teórico. Como procedimentos metodológicos, utilizou a observação participante em atividades da criança estudada numa instituição especializada e entrevista com a mãe. O resultado definiu que a cegueira congênita não constitui empecilho para o desenvolvimento e para constituição subjetiva desta criança, que tem plenas condições de se constituir enquanto sujeito desde que a interação com os pais não sejam calcadas na cegueira do filho. Pois, segundo a autora, a cegueira impõe limites, mas não causa desvios de desenvolvimento e da constituição de ser na criança.

O artigo “Inclusão: Para que?” de Santos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também, trata sobre os efeitos da educação inclusiva na construção da subjetividade de crianças cegas. Possui uma abordagem psicanalítica, que utiliza autores como Lacan (1964), Nasio (1995) e Merleau-Ponty (1994). Investiga o modo como as representações sociais dão origem às formações do inconsciente. Os conceitos trabalhados são a criança cega, a inclusão, a heterogeneidade e a linguagem, principalmente o discurso, como elementos da subjetividade. Para a autora, a heterogeneidade do sujeito e de seu discurso compõem o complexo campo das questões da subjetividade sobretudo. A investigação é centrada em que medida a escola e a educação contribuem para a formação da subjetividade das crianças cegas e, ou em que medida submete essas crianças à aculturação do ensino dos videntes. Como procedimento metodológico, utilizou a observação de crianças cegas em uma pré-escola por dois anos. Na época, a turma era constituída, somente, por educandos cegos. As conclusões revelam, de acordo com a autora, as armadilhas do processo inclusivo dessas crianças uma vez que os conteúdos programáticos são apresentados da mesma forma à

crianças videntes e cegas. Questiona a contribuição do discurso sobre a inclusão na constituição de subjetividades diversas. Afirma que a cegueira do sistema escolar diante do desenvolvimento psíquico dos seres humanos, pois, segundo ela, a instituição escolar comete com os alunos cegos o mesmo erro que com os alunos videntes. Menciona a importância da formação dos professores na constituição subjetiva e, que esta deve contemplar a construção subjetiva de modo a criar seres humanos únicos com uma compreensão não estereotipada das pessoas e dos objetos. Portanto, o processo inclusivo dessas crianças pode representar uma armadilha caso não privilegie a diversidade.

Estas pesquisas demonstram que o tema da constituição da subjetividade de crianças cegas no contexto da experiência escolar tem desdobramentos psicológicos e educacionais. O volume de pesquisas encontradas relativas ao tema, em livros, artigos científicos publicados na internet, dissertações de mestrado e teses de doutorado, demonstram a preocupação de pesquisadores, principalmente, das áreas psicológicas e educacionais, em compreender este fenômeno complexo que consiste a questão da subjetividade.

## CAPÍTULO 2

### O CAMINHO DO CONHECIMENTO

#### 2.1. Objetivo

##### *2.1.1. Objetivo Geral*

Investigar como se constitui a subjetividade de crianças cegas em idade escolar no contexto específico das experiências escolares.

##### *2.1.2. Objetivos específicos*

- Compreender aspectos e dimensões da experiência escolar significativos na constituição da subjetividade das crianças cegas.
- Identificar aspectos relevantes da relação família-escola na constituição da subjetividade das crianças cegas.
- Estudar a concepção que a criança possui de si própria com relação à sua insuficiência visual no contexto de suas experiências.

#### 2.2. Contexto de pesquisa

##### *2.2.1 A escola*

As informações da escola que foi contexto da pesquisa empírica foram construídas a partir do mapeamento institucional realizado como parte do estágio supervisionado obrigatório, Projeto 4 Fase B. Compreendem um estudo sobre a escola em suas diversas dimensões, como estrutura física, organizacional, pedagógica, e, especialmente sobre a cultura institucional na escola como um todo e em sala de aula.

Para se compreender o que vem a ser a cultura escolar, faz-se imperativo conceituar o termo organização antes. Visto que, toda instituição escolar, pública ou privada, é uma organização. Lima e Albano (2002) nos esclarecem que:

É um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas onde, devido a limitações pessoais, os indivíduos são levados a cooperarem uns com os outros para alcançar certos objetivos que a ação individual isolada não conseguiria. Portanto, as

organizações se constituem nessa interação que faz com que elas sejam dinâmicas e complexas, ou seja, um organismo vivo. (Lima e Albano, 2002, p. 33, grifo nosso)

Conforme essa definição se pode inferir que uma organização se caracteriza por sua dinamicidade e complexidade nas interações entre todos os envolvidos no processo produtivo. E, que apesar da existência de aspectos normativos vigentes em toda organização, como as políticas administrativas, a cultura organizacional seja ela escolar ou não, será mais dirigida por aspectos subjetivos baseados nessas relações interpessoais da equipe. Ou seja, nos valores e nas crenças de cada indivíduo.

A maneira como o grupo se comporta é que determina o clima organizacional e, este com o passar do tempo, estabelece a cultura organizacional. Portanto, a cultura organizacional são as raízes mais profundas dos modos de agir e de pensar dentro de determinada organização. Para compreendê-la é preciso um estudo que analise o motivo das interações e da produção de idéias acontecerem de tal, ou qual forma. Por meio de tal observação é que se torna possível enxergar que tipos de ideologias circulam naquele meio. E, se elas estão sendo mais prejudiciais ou benéficas para se alcançar as verdadeiras finalidades do trabalho proposto. Em instituições escolares, que tem por responsabilidade formar o ser integral e, portanto, social, é mais que relevante a realização deste estudo.

Com base no Projeto Político Pedagógico, a escola oferece à comunidade o ensino fundamental das séries iniciais e a educação inclusiva. São doze turmas, sendo duas delas especificamente de ensino especial. Atende deficientes visuais e intelectuais. Busca fornecer uma educação integral, que prepara os educandos para o exercício da cidadania, para a construção da autonomia intelectual, para o pensamento crítico, para o mundo do trabalho e, por fim, para a compreensão de significados e das novas condições de vida e de organização social.

A escola adere ao modelo de gestão compartilhada. A equipe escolar está composta por diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, supervisor administrativo, coordenadora Pedagógica, orientadora Educacional e 17 professores, das quais duas atendem a sala de recursos. Conta, ainda, com uma equipe de 14 servidores responsáveis pela limpeza, secretaria, vigilância, biblioteca e uma equipe de apoio escolar: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres (APM), Orientação Educacional, Sala de recurso e parceiros da escola.



Enquanto função social, a instituição assume o papel de assegurar a todos os alunos, principalmente aos educandos com necessidades educacionais especiais, a oportunidade de prosseguimento nos estudos. Além do desenvolvimento de valores como o respeito e a tolerância, a ética, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, a religiosidade, a criticidade, a honestidade, a simplicidade, a liberdade e a criatividade com vistas ao pleno desenvolvimento da cidadania. Ela pontua, ainda, como missão a educação de qualidade que respeite a diversidade.

A instituição foi criada na década de 1960 com o objetivo de atender aos moradores das quadras vizinhas. Primeiramente, ofereceu o antigo Ensino Supletivo além das séries iniciais. A partir da década 1990 foi iniciado o atendimento aos alunos especiais e, o Ensino Supletivo foi encerrado pelo reduzido número de alunos (as). Atualmente, a escola, também, atende os alunos moradores das regiões administrativas do DF.

O currículo da Escola Classe é norteado pelas orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O Projeto-Político-Pedagógico da escola expressa os objetivos a serem alcançados, que são fundamentar o ensino dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do currículo de Educação Básica do DF, estimular a leitura e o gosto pela escrita, reduzir o índice de repetência escolar, promover ações para elevação da autoestima dos alunos, desenvolver a consciência ecológica visando a preservação do meio ambiente, conscientizar o aluno (a) sobre as suas responsabilidades sociais etc. Pontua, também, o que fará parte do seu currículo, como o estudo da Cultura Afro-Brasileira e Africana, a realização da Semana Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, a visitação a instituições de caridade de forma interdisciplinar, o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA –, ensino religioso facultativo, além de incluir o desenvolvimento dos temas considerados transversais como Meio Ambiente e Saúde, Ética e Valores, Orientação Sexual e Combate a Violência e Drogas. A organização curricular aponta, ainda, um sujeito construtor do seu conhecimento.

No início do semestre é realizado o planejamento pedagógico com os professores. Para tanto, são formados grupos de estudos e debates com as professoras sobre assuntos pedagógicos e áreas afins. Mas, ao longo do semestre é feito o planejamento semanal das aulas pelas professoras. No decorrer do ano, são abordados os temas transversais – citados no item anterior –. Os planejamentos semanais são anotados nos registros de planejamento pedagógico semanal pelas professoras.

O projeto-político-pedagógico prevê uma avaliação diagnóstica. São realizadas provas bimestrais dos conteúdos já trabalhados. Para se atingir os objetivos propostos, a instituição assumiu como estratégia a elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de avaliação pedagógica e institucional.

A escola possui onze projetos implantados. São eles: Ciência em Foco, Matemática em Foco, Português em foco, Educação Ambiental, Momentos Cívicos, Momentos Religiosos, BIA – Bloco Integral de Alfabetização, Implantação da Semana para a Vida, Semana Literária, Indicadores de Inclusão e Laboratório de Informática. Alguns desses projetos são feitos em parcerias com outras instituições, outros foram criados pela escola e, outros, ainda, são implantados pela Secretaria de Educação. Todos os projetos citados vigoram na instituição de ensino estudada.

### *2.2.2 A sala de aula*

Tanto o estágio supervisionado obrigatório como o estudo empírico foram realizados em uma turma inclusiva de segundo ano. A professora regente utiliza em suas aulas livros didáticos, trabalhos manuais em grupo ou individual, materiais concretos como o material dourado para as aulas Matemática, exercícios passados no quadro e, ultimamente, passou a levar os alunos para fazerem exercícios na sala de informática. Ela dialoga bastante com os alunos. Por isso, as aulas ocorrem em um clima dialógico. As opiniões dos alunos são muito valorizadas e, dessa forma, um conhecimento se elenca a outro. Conforme, a participação das crianças. As experiências de vida dos aprendentes, também, são consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

A professora busca integração entre as diferentes disciplinas. Utiliza os materiais concretos com frequência em suas aulas. Explica ao conteúdo e passa os exercícios referentes ao mesmo. No momento da correção, reforça os conhecimentos e puxa dos alunos (as) conteúdos já estudados, que se conectam ao tema da aula. Observei que Marta somente fecha um conteúdo quando acredita que as crianças realmente o assimilaram. Não identifiquei um momento em que as crianças fizessem a avaliação das atividades que realizaram. Não há o momento específico para eles expressem o que acharam do que aprenderam e, de como aprenderam.

As crianças, em sua maioria, trabalham de modo muito independente em sala. Digo em sua maioria, porque as crianças que foram alunos (as) da Marta, no ano passado, agem dessa forma. Já as crianças que entraram esse ano, estão pegando o ritmo

de trabalho ainda. São discentes muito participativos. Eles adoram responder a questionamentos. E, não tem o mínimo de medo de corrigir a professora. São crianças que pedem por atividades e, principalmente, por dever de casa. Demonstram ser inteligentes, curiosas e “faladeiras”. Costumam explicar o conteúdo umas para as outras durante as atividades. São muito solícitas, carinhosas e adoram testar o conhecimento dos professores. Ao longo do estágio, foi possível observar que as meninas costumam ter comportamentos mais colaborativos com Clara e Felipe, os alunos cegos.

A professora Marta acredita ser importante para a fixação dos conteúdos. Existe a predominância das atividades de Língua portuguesa e de matemática. As crianças fazem as atividades dos livros didáticos geralmente. Somente, às vezes, Marta pede, como tarefa de casa, que as crianças pesquisem sobre algum assunto que elas questionaram durante a aula. Um assunto que despertou dúvida e curiosidade.

É interessante observar o quanto as crianças adoram fazer atividade. Enquanto a professora marca as páginas que devem ser feitas em casa, os alunos (as) pedem que ela marque muitas páginas.

### 2.3 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Foi realizado um estudo de caso com duas crianças cegas, alunas da turma observada, com as quais foram realizadas observações participantes e entrevistas individuais. Para a construção do estudo de caso, foram entrevistados colegas, professora regente, professora da sala de recursos e um familiar de cada criança.

No ano em que ocorreram as observações participantes e as entrevistas, os colegas de turma entrevistados e os sujeitos de pesquisa tinham, em torno de, 6 e 7 anos de idade. Os familiares entrevistados, ambas estudantes universitárias, tinham, em torno de 18 e 23 anos de idade. A professora regente trabalha com a educação inclusiva há 3 anos e, possui formação superior em Matemática e Pedagogia, além de ter concluído vários cursos de formação continuada oferecidos pelo Governo do Distrito Federal – GDF –. A professora da sala de recursos trabalha com crianças com deficiência visual há 15 anos, é pedagoga e, também, ingressou em vários cursos ofertados pelo GDF para professores.

**Quadro 1 – Participantes da pesquisa**

Participante	Caracterização	Procedimento
--------------	----------------	--------------

Clara	Aluna cega, com autismo, 13 anos de idade.	Observação e entrevista individual
Felipe	Aluno cego, 7 anos de idade.	Observação e entrevista individual
Marta	Professora regente, em torno de 45 anos, formada em Matemática e Pedagogia	Observação e entrevista individual
Claudia	Professora da sala de recursos para deficientes visuais, em torno de 45 anos e formada em Pedagogia.	Entrevista individual
Fernanda	Madrasta da Clara, em torno de 23 anos, estudante universitária e dona de casa.	Entrevista individual
Adriana	Irmã de Felipe, 18 anos de idade, estudante universitária.	Entrevista individual
Renato	Colega de turma de Felipe e Clara, em torno de 6 anos.	Entrevista individual
Fábio	Colega de turma de Felipe e Clara, 6 anos de idade.	Entrevista individual
Laura	Colega de turma de Felipe e Clara, 7 anos de idade.	Observação Participante e entrevista individual
Bruna	Colega de Classe de Felipe e Clara, 7 anos de idade.	Observação participante e entrevista individual.

### 2.3.1 *Sujeitos do estudo de caso*

#### **Clara (13 anos):**

Aluna com necessidades educacionais especiais. Além da deficiência visual, possui a síndrome do autismo. Como participou de uma turma especial por quatro anos, ela lê e digita na máquina de Braille com muita rapidez. É, também, uma aluna muito independente e esforçada. Clara nasceu cega, mas adquiriu o Autismo por não ter recebido os estímulos necessários desde bebê. Soube disso por meio de uma colega de curso, que fez estágio na sala especial no ano passado na mesma escola que estagio. Clara participou da classe especial por quatro anos antes de ser incluída na turma regular. Ela se mostra, sempre, muita disposta em fazer seus trabalhos acadêmicos. E, se considera uma pessoa feliz.

**Felipe (7 anos):**

Felipe, apesar de ter nascido cego como Clara trilhou um caminho diferente. Desde os três meses de idade, ele recebeu todos os estímulos necessários para ter um desenvolvimento normal de acordo com a mãe dele. Recentemente, foi descoberto que ele possui uma disfunção na glândula Tireóide, que faz com que ela não se sintam muito dispostos para executar as atividades do dia-a-dia – Hipotireodismo –. Por isso, toda vez pegamos o Felipe quase dormindo na carteira em sala. Felipe é um aluno muito inteligente. Costuma enrolar, as vezes, para fazer uma atividade. Possui uma memória invejável. Ele é capaz de ditar a estória do reconto utilizando as mesmas palavras e expressões. Felipe participou da turma especial por um ano. Ele foi alfabetizado pela profes sora Marta em Braille. Os deficientes visuais são alfabetizados em Braille para que possam se lembrar dos pontos que compõem cada letra com o objetivo de já utilizarem a máquina de Braille. Ele se mostra uma criança muito feliz e, parece gostar muito de chamar atenção dos colegas. É muito amigável e sociável.

*2.2.2 Familiares***Irmã do Felipe - Adriana**

Ela demonstrou muita boa vontade e satisfação ao me conceder a entrevista sobre o irmão. Ela demonstrou, por meio das falas e dos gestos, amar muito o irmão. A vê-lo mais como uma mãe do que irmã, visto que ela cuidou do Felipe pequeno. Não demonstrou ver limitações em Felipe – nome fictício –, apesar de afirmar que sabe que o irmão tem necessidades especiais. Ela pareceu ser uma irmã cuidadosa, dedicada e estimuladora da independência do Felipe. Assim, como toda a família.

**Madrasta da Clara - Fernanda**

Demonstrou ser uma pessoa, que ama muito Clara. Parece ficar muito satisfeita com os progressos de Clara. No momento da entrevista, demonstrou estar agitada e, preocupada com as perguntas. Mas, acalmou-se ao longo da entrevista. Ela pareceu acompanhar Clara de perto, visto que soube responder as perguntas com propriedade apontando o grande desenvolvimento de Clara, principalmente, após a inclusão. Apesar de jovem, parece ter responsabilidade com a família, que é composta de cinco pessoas.

*2.2.3 Colegas*

**Fábio (6 anos):**

Ele entrou por volta de julho e, não era alfabetizado ainda mesmo já tendo sido inserido no espaço escolar e à práticas de aprendizagem. A professora Marta teve que alfabetizá-lo. Neste ano (2013), Fábio já demonstra habilidades de leitura e escrita. Ele se mostra uma criança sociável, respeitosa, mostra-se prestativo com os colegas e com a professora e, é alegre. A disciplina que diz mais gostar é matemática. De fato, ele demonstra ter um bom raciocínio matemático. Demonstra, também, não ter problemas com os colegas considerados deficientes interagindo bem com eles. Fábio possui um irmão mais velho, que apresenta baixa-visão e o autismo.

**Renato (6 anos):**

É uma criança muito bem educada. Ele gosta muito de fazer as orações antes do lanche e, mostra-se muito religioso. Adora ler e participar da aula. Sempre que ele termina uma atividade pergunta a professora Marta, ou a mim se pode ler um dos muitos livros de leitura que ficam em uma estante na sala. Parece gostar de comandar os colegas nas atividades que eles inventam. Não o vejo sendo rude com os colegas. É um pouco egoísta para emprestar suas coisas. A professora Marta me disse que ele pegou muito fácil a leitura e a escrita das palavras.

**Laura (7 anos):**

É a criança que, em minha opinião, melhor lê. Ela faz o som do ponto de exclamação, do ponto de interrogação etc. Não conversa muito durante as aulas. E, é uma aluna aplicada. Ela se senta mais perto das meninas e, é vaidosa. Também, não parece possuir dificuldade de aprendizado dos conteúdos. Ela respeita os alunos e os colegas. É uma criança sociável, tem uma letra bonita e, gosta de dançar. Encontrei-a na rua com a mãe e, ela pareceu ficar na dúvida se viria, ou não me abraçar. Bastou eu lhe dar um sorriso para ela vir ao meu encontro. Adoro ser chamada de tia!

**Bruna (7 anos):**

Tenho a impressão de Bruna ser a garota mais inteligente da turma em todos os sentidos possíveis e imagináveis. Ela é uma menina bonita e, que apronta bastante. Mas, ao mesmo tempo é uma criança doce. Ela é teatral! Sempre tem uma resposta na ponta da língua e, uma expressão na face para tudo o que acontece. Parece-me ser muito

espontânea e desafiadora. Quase sempre, ela fica sem o recreio junto de alguns garotos. Inclusive, fiquei sabendo que ela bate nos garotos. Tudo isso sem perder a feminilidade. Ela possui o costume de ofender, caso seja ofendida e, de responder a professora. Confesso que, das meninas, ela é a minha predileta. Até, porque, olhando para ela, vejo-me quando era criança. Possui muita facilidade em aprender os conteúdos.

#### *2.2.4 Professoras*

##### **Marta - Regente:**

A professora Marta, em sua formação, possui o curso Normal, graduação em Matemática e em Pedagogia. Ela começou a dar aulas aos 14 anos de idade na EJA.

É uma professora dedicada, que busca recursos para que os alunos (as) aprendam de verdade. Ou seja, para que as crianças possam ter subsídios para construir o seu conhecimento. Marta, a meu ver, é uma docente que busca estimular a autonomia das crianças. Seu tratamento com as crianças é baseado no respeito e na educação. Em seu método de trabalho pedagógico, ela consegue integrar os conteúdos de todas as disciplinas e, de seus respectivos conteúdos. Ela dialoga bastante com os alunos (as). A impressão que tenho é de que o aprendizado acontece por meio de uma conversa. A própria organização das cadeiras, em forma de “U” parece propiciar isso. É um ambiente muito agradável de trabalhar.

Marta utiliza materiais concretos como recurso de ensino-aprendizagem. E, as experiências das crianças também. A maior parte das falas das crianças é aproveitada por ela para educar moralmente e academicamente. Ela capricha nas lembranças das datas comemorativas. A professora possui uma boa comunicação com os pais das crianças. É uma professora rígida, pois se preocupa com o aprendizado das crianças. Marta busca, sempre, incluir os deficientes visuais nas atividades feitas em sala e fora dela. Inclusive, ela é rígida com eles também. Da mesma forma que o é com os alunos sem especificidades educacionais. É uma professora que não parece ter medo de errar, ou de ser corrigida pelos alunos. Ela até agradece a eles quando isso acontece. Até mesmo para mostrar as crianças que o professor também comete erros. Quando ela não sabe sobre determinada questão diz aos alunos que vai pesquisar para tirar as dúvidas na próxima aula. E, passa a pesquisa para os alunos (as) fazerem em casa também.

### **Claudia - Sala de Recursos**

Claudia é uma professora dedicada ao seu trabalho de adaptação de materiais para os alunos portadores de necessidade educacionais especiais. Além da adaptação, ela ensina Língua Portuguesa às crianças incentivando a leitura e a escrita em Braile. Ensina o modo correto de utilizar a máquina de Braile, como a posição dos dedos, colocar a folha, fazer correção etc. Segundo ela, foi inserida nesta área de atuação educacional por acaso. Demonstrou estar muito satisfeita com a sua linha de trabalho tanto em observações realizadas quanto na entrevista. Inclusive, em uma das suas falas, ela demonstrou tratar todos os alunos como iguais.

#### **2.4 Instrumentos e procedimentos empíricos:**

O tema de pesquisa surgiu em uma experiência de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Este foi realizado em uma escola pública inclusiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal, no período vespertino duas vezes semanais e, compreendeu os meses de Maio a Dezembro do ano de 2012. Na turma de segundo ano, havia duas crianças com deficiência visual. Na maior parte do tempo, acompanhei as crianças consideradas deficientes em seus processos de aprendizagem, como forma de auxiliar a professora regente. Embora tenha ministrado cinco aulas, pois constava no meu programa como procedimento obrigatório no período de dois meses do estágio. No período de Julho a Agosto foi feita a observação participante para o estudo.

Na pesquisa qualitativa a preocupação está em compreender os fenômenos e, não em medí-los como ocorre em pesquisas de cunho quantitativo. Não que as pesquisas quantitativas não tenham utilidade, mas não correspondem ao que este estudo busca compreender. Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos é realizada por meio do ponto de vista dos participantes. Este tipo de investigação tem um aspecto descritivo, geralmente, baseado em observações e entrevistas.

Embora exista a necessidade pela busca de resultados em toda pesquisa, o processo de coleta das informações se mostra igualmente importante e precisa ser examinado e valorizado pelo pesquisador. O percurso realizado para se chegar às conclusões, que nunca serão definitivas, devido ao constante avanço das ciências, teve



enfoque qualitativo sobre o fenômeno da constituição da subjetividade de crianças com deficiência visual nos anos iniciais do contexto escolar. Em um corte temporal-espacial processo social – com a característica do método hipotético-dedutivo, visto que o estudo de caso consegue identificar aspectos gerais ao investigar situações particulares e a valorização da perspectiva do sujeito pesquisado sobre o tema – a visão das crianças estudadas –, por meio das entrevistas. Estes procedimentos foram selecionados e guiados pela própria natureza do tema investigativo.

De acordo com Gil (2008, p. 9), “os métodos esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade”. Utilizou-se na investigação o hipotético-dedutivo. Esse método foi desenvolvido por Karl Popper haja vista as críticas ao método indutivo. Em seu processo, há a elaboração de hipóteses sobre um determinado problema – fenômeno social – definido pelo pesquisador. Por sua vez, essas hipóteses estão sujeitas à confirmação ou negação ao se concluir a pesquisa. A hipótese principal deste estudo é de que as experiências escolares são essências para a constituição da subjetividade das crianças cegas nos anos iniciais devido aos processos sociais, culturais e históricos impressos nessa experiência. As hipóteses derivadas são a relevância que a família e da visão que a criança cega tem de si mesma nesta constituição subjetiva.

O estudo de caso foi feito com duas crianças deficientes visuais, sendo que uma delas possui, também, a síndrome do Autismo. Portanto, pode ser definido como um estudo de caso múltiplo. Essas crianças estudam em uma escola da rede pública do Distrito Federal em turma considerada inclusiva do 2º ano. Utilizou-se essa estratégia de pesquisa por possuir seu foco nos fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto da realidade e, por ser capaz de explicar os fenômenos sociais em sua complexidade, como nos esclarece Gil (2008). Em consequência, o produto da pesquisa é mais concreto e contextualizado.

Para a realização do estudo de caso foram utilizados os instrumentos científicos, contidos no enfoque qualitativo, para a coleta de informações, como a observação participante, as entrevistas e a pesquisa bibliográfica. As entrevistas foram realizadas com quatro alunos da turma, duas professoras, um familiar de cada sujeito pesquisado e, os agentes do estudo de caso. A entrevista, de acordo com Oliveira (2010, p. 22), “possibilita uma visão subjetiva dos participantes da pesquisa”. A observação participante permite ao pesquisador a descrição do fenômeno estudado. Oliveira (2010) determina três razões para se utilizar a observação: enxergar o comportamento dos

participantes sob uma nova ótica, que desvela o contexto; a possibilidade da sua utilização ocorrer em conjunto com outros métodos, como a fotografia e; por ser “*um método particular apropriado para a pesquisa em sala de aula*”, que é uma das características da nossa pesquisa (OLIVEIRA, 2010, p. 23). A pesquisa bibliográfica proporcionou mais conhecimento sobre a questão analisada, pois, antes de ir à campo, o pesquisador deve ter ciência dos estudos já produzidos sobre o tema a fim de produzir novas descobertas.

Os procedimentos foram elaborados com a finalidade de se alcançar os objetivos específicos do referente estudo. Foram escolhidos instrumentos que correspondem ao enfoque qualitativo, como a observação participante, a entrevista qualitativa e a pesquisa bibliográfica. As entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas sob três eixos, que são o primeiro eixo, compreender aspectos e dimensões da experiência escolar significativos na construção da subjetividade das crianças cegas; o segundo eixo, identificar aspectos relevantes da relação família-escola na construção da subjetividade das crianças cegas e, terceiro eixo, estudar a concepção que a criança possui de si própria com relação à sua insuficiência visual no contexto de suas experiências.

Buscou-se a confecção de questionamentos claros e com linguagem simplificada com a finalidade de não gerar dúvidas nos entrevistados e nem tornar o processo cansativo, principalmente para as crianças. A escolha do tipo de entrevista semi-estruturada se justifica por possibilitar uma flexibilidade na aquisição das informações. A flexibilidade considera outras informações relevantes que o entrevistado possa trazer em sua narrativa e, que não foram sequer cogitadas no momento da montagem do instrumento. Este tipo de instrumento metodológico investiga com mais precisão a análise subjetiva dos sujeitos, pois proporciona maior reflexividade tanto no entrevistador, como no entrevistado. Nesta perspectiva, assume-se o caráter de interação social da entrevista como assinala Szymanski:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação aparece. (SZYMANSKI, 2002, p. 11, grifo nosso)

Observou-se, durante o processo de coleta de informações, a relevância da interação social para a construção do estudo. Pelo fato de se ter estabelecido laços afetivos positivos entre a pesquisadora e os entrevistados, foi possível a criação de um espaço de confiança e amizade. As informações relevantes para a pesquisa foram ofertadas de forma muito natural e espontânea. Principalmente, com as crianças. Para tal, foi informado aos participantes o acesso restrito e sigiloso das gravações. Observou-se, também, a carga emotiva dos familiares ao falarem sobre os sujeitos de pesquisa. As docentes expuseram os problemas que veem no ambiente escolar relacionado à inclusão.

Realizou-se, apenas, uma entrevista por cada participante e, foram gravadas em áudio. Com as crianças e professores, em seu período de aula com duração de no mínimo quinze minutos e de no máximo quarenta minutos. Com os familiares, ocorreram no dia e horário negociado entre entrevistador e entrevistado em casa dos mesmos. Todas as entrevistas foram transcritas no período de duas semanas ao final de Março e início de Abril deste ano pela própria investigadora. Boni e Quaresma (2005) alertam para o fato de que a transcrição não é um mero ato mecânico de ouvir as palavras e digitá-las, visto que as emoções manifestadas pelos entrevistados devem ser consideradas e relatadas pelo pesquisador. Esses relatos são muito relevantes no momento de análise dos dados.

A observação participante, realizada de Maio a Dezembro de 2012, de acordo com Gil (2008, p.103, grifo nosso) este tipo de observação “consiste na participação real do conhecimento da vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.” Enquanto se esteve em sala de aula, todas as atividades foram feitas com as crianças. Auxiliou-se a professora regente, principalmente, com as crianças cegas. Inclusive, foi necessário se estudar o Braille a fim de se compreender e corrigir as lições e provas destes educandos. Como o foco de estudo era os alunos cegos e a contribuição da experiência em sua constituição subjetiva observou-se o grupo todo e sua dinâmica. Esta observação se denomina como artificial devido à pesquisadora ter se inserido na comunidade escolar estudada. Embora esta inserção tenha se concretizado de forma que, com o tempo, a sua presença na comunidade tenha sido considerada natural pelos outros membros, pelas crianças, pais e pela própria investigadora. Este procedimento, ainda segundo o autor supracitado, possibilita a captação de conexões entre o que se fala e o que se observa devido ao acesso a âmbitos privados do grupo.

A pesquisa bibliográfica se constitui em um tipo de análise documental e, é uma necessidade ao longo de todo o processo de pesquisa (Gil, 2008). Foram pesquisados os conceitos chaves como “deficiência visual”, “subjetividade” e “experiência escolar”. As fontes foram, principalmente, os livros, as dissertações, as teses e os artigos, alguns deles disponíveis em bibliotecas e na internet. Embora não tenham sido encontradas muitas pesquisas que ligassem o tema da constituição da subjetividade e crianças cegas, isso não foi uma barreira para o desenvolvimento do estudo.

O capítulo de resultados foi organizado de forma que, primeiro, colocou-se as informações contidas nas narrativas dos entrevistados e as observações realizadas em sala de aula referentes à Felipe na seguinte ordem: informações sobre a escola, sobre a família e sua relação com a escola, e sobre as concepções que ele possui de si própria no contexto das experiências escolares. Sendo que em cada um desses tópicos constaram as narrativas de Felipe, das professoras, do familiar entrevistado e dos colegas sobre cada tema. Do mesmo modo, foram organizadas as informações referentes à Clara.

O capítulo de análises e discussões se estruturou em três tópicos e, todos eles contêm análises sobre Clara e Felipe. Esses tópicos correspondem, primeiramente, aos aspectos e dimensões da experiência escolar na constituição da subjetividade das crianças cegas; em seguida, os aspectos e dimensões da família e de sua relação com a escola na constituição desta subjetividade e; por fim, os aspectos e dimensões das concepções dinâmicas de si imbricados neste mesmo processo de construção da subjetividade. De acordo com Gil (2008), o processo de análise e discussão dos dados não constitui uma tarefa simples quando se tratam de estudos de caso. Sobre a análise e a interpretação das informações Gil (2008) nos esclarece que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto de investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, grifo nosso, p. 156)

As informações deste capítulo foram entrelaçadas com a revisão da literatura a fim de fornecer respostas ao problema de pesquisa que, em nosso estudo, constitui-se em como e que dimensões e aspectos das experiências escolares auxiliam na constituição da subjetividade de crianças cegas.

## **CAPÍTULO 3**

### **RESULTADOS: RIQUEZAS DO CAMPO**

O presente capítulo delimita os resultados do estudo e, foi organizado da seguinte forma: primeiro, foram apresentadas as concepções dos sujeitos de pesquisa, Felipe e Clara, sobre os eixos da subjetividade, deficiência visual e experiência escolar, por meio das categorias escola, família, professora, colegas e concepções de si. Após cada uma das entrevistas com os sujeitos, estão as concepções de seus respectivos familiares acerca dos mesmos temas. Em seguida, encontram-se as entrevistas da professora regente e da professora da sala de recursos. E, por último, apresentamos as visões dos colegas de turma de Clara e de Felipe segundo a mesma lógica.

Realizaram-se dez entrevistas com dez entrevistados diferentes. Apresentam-se, neste capítulo, os sujeitos do estudo de caso, Felipe e Clara; os respectivos familiares, Adriana e Fernanda; os (as) colegas de turma, Renato, Fábio, Laura e Bruna e, por fim, as professoras, regente e da sala de recursos da escola, Marta e Claudia. Todos os participantes do estudo mostraram-se dispostos e satisfeitos por considerarem as entrevistas.

#### **3.1 Felipe (7 anos)**

*“Por que eu sou inteligente. Porque eu faço os deveres de casa. Eu não desrespeito. Eu respeito ela [ a professora regente]!”*

##### *3.1.1 Na escola*

Felipe demonstra se sentir bem no ambiente escolar, pois diz gostar de todos os elementos e atores, que participam deste ambiente. Gosta de estudar e de fazer provinhas e atividades. Relaciona o fato de gostar de fazer provas *“com a inteligência”*. Diz que gosta de todas as matérias, *“História, Geografia, Ciências... Tudo!”*, mas não soube justificar. Declara não achar nada difícil na escola. Até mesmo a sua relação com o espaço físico parece natural. Para se locomover, ele *“sente”* o espaço: *“Porque eu sinto, né, o pátio!”* (a escola possui piso Tátil) . Ou seja, não só não acha difícil, como acha fácil se locomover no contexto escolar. Gosta de vários esportes, inclusive citou os nomes deles, mas, somente, praticou o futebol na escola e diz gostar muito. Às vezes,

joga futebol com os colegas no recreio. Ou os colegas o convidam, ou ele, simplesmente, fica lá no meio da quadra, sem medo algum.

### 3.1.2 *Família*

Quando está em casa, Felipe gosta de jogar futebol e tênis no videogame, que fica em seu quarto e, de assistir DVD na televisão da sala. Ele costuma, também, assistir televisão com o pai, o que o faz sentir-se “alegre!”.

Menciona que a sua família é unida, porque fazem, resolvem e saem: “Sempre juntos!”. Diz se sentir “protegido” entre os familiares.

Como atividades que gosta de fazer em família, citou fazer o dever de casa com a mãe, porque o pai, segundo ele: “é muito inteligente!”. E, a mãe é mais legal. Afirmou que não tem nenhuma atividade que não goste de fazer em família. Parece que ele prefere fazer tarefa de casa com a mãe, porque seu pai é mais exigente e, não tem tanta paciência como a sua mãe.

Quando questionado sobre o que ele acha que os seus familiares acham dele, respondeu: “bonito, bom também, lindo, maravilhoso!”. Essa visão parece ser reforçada em todos os ambientes que Felipe frequenta, pois expressou que as professoras e colegas também acham isso dele.

### 3.1.3 *Professores*

Ele demonstra especial carinho pelas professoras que o acompanham, que são a professora regente e da sala de recursos. Ele chegou a mencionar que a professora regente era bonita e a professora da sala de recursos era linda. E, diz saber isso, porque já colocou as mãos nos rostos delas. Mencionou que as professoras são muito boas. Demonstra ter segurança em suas professoras, principalmente na regente, pois aponta que aprende porque elas estão ao seu lado. “É porque a tia Marta está do meu lado!”

Relacionado às práticas pedagógicas, contou que a professora regente o ensinou a ler o Braille, ponto por ponto, do alfabeto inteiro. E a fazer operações no Soroban deu exemplo “Registrar, remover...”. Afirmou que os alunos aprendem mais quando veem o conteúdo várias vezes. Após ser lembrado de como aprendeu o conteúdo da germinação para fazer uma prova de ciências, disse que o material em alto relevo o ajudou a aprender “da planta que tem flores!”. E, que ele sabe quando aprendeu o conteúdo

quando acerta a resposta. Diz, ainda, ter uma sensação boa quando aprende algo, mas não sabe explicar a razão. Costuma lembrar-se das histórias que faz o exercício do reconto, pois tem uma boa memória. Uma história em especial lhe chamou a atenção e, ele relatou ter gostado da moça conheceu o rapaz e, eles iam se casar. Este é um desejo que Felipe apresenta como nos aponta sua irmã Adriana.

#### 3.1.4 Amigos

*“Eles me incomodam, conversam muito...”*

Felipe afirma gostar muito dos amigos. Felipe demonstra ser uma criança muito sociável. Alegou não gostar neles é quando não fazem silêncio em sala, pois o barulho atrapalha ele e Clara a estudarem. Também, mencionou o dia que caiu no chão com o Lucas durante o recreio. Segundo ele, Lucas não queria que ele se perdesse durante a brincadeira, por isso estava o estava segurando. Não considera ser difícil, pra ele, fazer amigos na escola.

Ele afirma que os colegas aprendem de uma forma diferente da dele por enxergarem e explica: *“é... que eles iriam aprender e ler com os olhos só assim. Sem Braille, sem ponto, sem lápis. Nem ler só com a boca. Ler só com os olhos assim!”*. Percebe como o modo como os colegas realizam as atividades é diferente. Afirmou, ainda, gostar de fazer atividades de sala com os colegas, como o reconto.

#### 3.1.5 Concepções de si

*“É! Eu me acho muito inteligente!”*

Quando questionado sobre qual personagem de história ele gostaria de ser, respondeu que seria um super-herói. Perguntei-lhe sobre como ele era no primeiro ano escolar, ele respondeu: “Como é que eu era... Aprendi Braille.” Afirmou que antes de entrar na escola ele “não sabia nada”. No segundo ano na escola disse que aprendeu a ler. Quando perguntado sobre como ele era no primeiro ano e, como é agora respondeu: “Eu fiquei mais alto, eu tinha 6 anos no 1º ano e, no 2º ano eu continuei com 6, ainda, e dia 30 de maio você estava aqui [aniversário de 7 anos de Felipe]? Felipe parece gostar muito de conhecer pessoas novas, pois respondeu que iria gostar muito dos novos colegas e professora que teria quando passasse para o terceiro ano.

Relacionado à visão que os colegas tem dele, Felipe, somente, mencionou elementos positivos, como legal, bonito, bom e bom aluno. Ele parece se sentir bem consigo mesmo. Diz, também, que nada o deixa com raiva e, nem chateado. E, que fica muito feliz quando pratica esportes. Em observações realizadas em sala de aula, Felipe se mostra indisposto a fazer as atividades, embora diga gostar. Ele se mostra uma criança alegre, esperta, inteligente, carismática, sociável e possui excelente memória. Ele consegue se lembrar de trechos das histórias do reconto e, o nome completo das pessoas incluindo datas de aniversários.

### 3.2 Irmã do Felipe - Adriana

*“Mas, assim, no início foi difícil, mas hoje, é minha maior alegria assim! Não tenho o que falar. É difícil? Não, não é difícil! Pro Felipe, nada é difícil entendeu?!”*

Baseado na entrevista se percebe que a família do Felipe não enxerga seus limites e, sim suas potencialidades. Os outros familiares acham que Felipe não consegue realizar suas atividades sozinho por causa da disfunção. Quando está com os primos, Felipe se propõe a participar de brincadeiras com eles, mas estes parecem limitar as possibilidades de Felipe. A diferença de comportamento que o Felipe apresenta quando participa de um ambiente que o acha dependente fica exemplificado nesta fala de Adriana: “Tem, oh... Um exemplo, quando a minha mãe viaja, a gente fica na casa da minha vó, quando a minha mãe volta, ela sente muita diferença no Felipe!”

O endereçamento das questões subjetivas de Felipe à mãe, relacionado às questões que ele considera vergonhosa, evidencia-se nesta fala: “Quando ela [Marta] é firme com ele, ele não me conta, ele tem vergonha de mim, ele conta pra minha mãe.” Adriana afirma ser importante conhecer sobre a especificidade do desenvolvimento do irmão e demonstra isso na seguinte frase: “Então, a visão que a gente tinha antes da minha mãe passar o conhecimento dela pra gente foi diferente, porque quando você conhece, você sabe como lidar com a pessoa ela, eu acho assim ele se desenvolve muito mais rápido!”.

Sobre as coisas que Felipe gosta de fazer em casa, ela afirma que *“ele ama ver DVD! A vida dele é aquela televisão e o DVD! Quantas pessoas falam: a ele tá vendo DVD. As pessoas falam: qual é a lógica que tem nisso? Mas, ele ama!”* Ele, também, gosta de brincar com brinquedos que fazem barulho. Em casa, o Felipe mostra participativo e independente. Entretanto, *“não gosta... [pensativa] Acho que ele não*



*gosta de ser desapontado! Se você falar pra ele assim: olha, é você vai ganhar alguma coisa e, aí você não cumpre com aquela promessa, ele fica arrasado.”*

Adriana relatou, também, a dificuldade que o irmão tem para começar a fazer os deveres de casa por causa da preguiça. Mas, que esta preguiça é só enquanto ele não começa a fazer a tarefa. Em sala de aula, ficou-se responsável por acompanhar Felipe em suas atividades. A professora regente não se encontrava em sala naquele momento. Não se conseguiu fazer com que Felipe realizasse seus exercícios. A pesquisadora, já cansada, comentou com ele que iria chorar, porque ele a estava enrolando. Felipe disse à pesquisadora: “Não chora, tia Karla! Eu vou fazer a atividade agora!”. Quando a pesquisadora disse a ele que o levaria à sala de recursos para conversar com Claudia, ele disse: “Não, tia Karla. Eu vou estudar!”. Claudia começou com ele, dizendo-lhe que ele deve deixar a preguiça em casa quando viesse para a escola. Quando ele voltou para a sala, fez a atividade muito lentamente.

Quanto às atitudes do irmão, Adriana afirma que sabe quando ele não gosta de alguém, porque ele “fica meio fechado”. Afirma, também, que não é frequente ele não gostar de alguém. “Eu acho ele muito persistente, ele é muito esforçado no que ele, assim, né mesmo ele sendo preguiçoso, ele é muito esforçado! Ele é muito carinhoso! Ele é muito dado. Fala com todo mundo.” Adriana considera o irmão responsável com as tarefas de casa e, que ele tem consciência que deve cumprir com o seu dever de estudar: “Mas, aí, ele sabe lá no inconsciente dele, que ele tem que fazer. Ele é muito responsável, eu acho! Pra essas coisas.”.

Relacionado ao espaço físico em casa, a família começou a adaptá-lo quando Felipe era bebê, quando começou a engatinhar para que não se machucasse. E, tudo que mudam de lugar, dentro de casa, avisam ao Felipe. Adriana afirmou que o irmão conhece a sua rotina. “*Ele sabe das coisas dele!*”. Disse que ele tem o dia cheio: “*quando ele não tem natação, pela manhã, ele acorda, aí ele fica aqui brincando, toma café, fica brincando com alguma coisa no quarto dele. Enfia ali dentro e faz uma bagunça. Aí, quando dá, mais ou menos, uma 11h30, a gente arruma ele pra ir pra escola.*”

Quanto à experiência da inclusão no primeiro ano do ensino fundamental, explicitou o reconhecimento do desenvolvimento de Felipe com as práticas escolares por parte dos familiares. Revelou que “*quando ele começou a ler, a entender as coisas, a somar e, falar inglês, qua fala na escola, que ele aprendeu agora. Tudo isso, aí você, realmente, vê que ele sabe muita coisa!*”

Considerando-se a relação família/ escola, buscam acompanhar as atividades que ele realiza na escola, principalmente a sua participação nas atividades festivas. A mãe acompanha as reuniões. *“Mas, de festa, coisa assim, a gente sempre vai a família toda! Porque a gente gosta de apoiar ele em tudo. Pra ele ver: minha família tá aqui. Então, né, é diferente.”*

A demonstração do apoio aos processos de aprendizagem que Felipe recebe da família também se dá em casa:

*“E, a gente comprou jogos pra ele de qual a letra que era. O Braille na medeirinha pra ele aprender, pra ele ter noção de como contar. Eu comecei a fazer o Braille né, lá no CDV só que por conta da UnB, aí eu tive que priorizar outras coisas, mas, ainda, quero terminar assim né! Ter só uma pessoa em casa sabendo, que é a minha mãe é difícil.” (Adriana)*

Adriana pontua a relevância da imitação, proporcionada pela inclusão, no desenvolvimento: *“Porque a minha visão é assim, quando você tá com outras pessoas que, não é que são acima de você, mas assim, são normais vista ao olhar do mundo, você a querer alcançar o que elas fazem entendeu?! As coisas que elas fazem”.*

Relacionado aos colegas, Adriana aponta o acolhimento dos mesmos ao Felipe: *“Acho que é muito importante esse carinho que ele sente dos colegas. Que ele fala: eu sou amado naquele lugar. Então, eu acho que é muito importante”.* O impacto da professora no desenvolvimento do irmão: *“Com essa relação de ter essa limitação, mas ela conseguir juntar tudo e, formar uma coisa bonita. Eu acho muita linda aquela turma. Quando eles se juntam e, fazem alguma coisa. Acho que é muito incrível a parte desse trabalho dela!”.* Aponta, ainda, o quanto a professora regente estimula a independência de Felipe. As observações feitas na turma de Felipe confirmam esta estimulação da professora para que Felipe seja independente, como abrir sua mochila e, pegar sua lancheira no momento do lanche.

As expectativas de Felipe para a vida são otimistas e promissoras. Adriana falou como ele se vê adulto, deixando claro que todas as expectativas, que Felipe tem pra vida dele, são apoiadas pela família:

*“Isso ele fala sempre! Que vai... tem um primo meu que noivou agora, ele fala: quando é que vai ser meu noivado? Minha namoradda que vai dirigir o meu carro? Eu vou ter dois filhos? Meu filho vai chamar Samuel! Então, ele pensa muito alto, eu*

*acho! Então, essa questão de se desenvolver futuramente, eu vou ficar tranquila, porque eu sei que ele vai conseguir o que ele quer, ele vai ser muito feliz!”*

Felipe começou o trabalho de estimulação no CDV (Centro de Deficiência Visual) por volta dos 4 meses de idade. Adriana afirma a importância deste trabalho na seguinte fala: *“Acho que cresceu muito lá dentro. Muito. Ele tipo foi moldado lá pra poder encarar o mundo entendeu? Eu acho que foi isso. Eu acho que foi muito importante pra ele!”* Ela destacou a curiosidade e a inquietação dele pelo conhecimento. A aprendizagem dele sobre o mundo visível atualmente é bastante dependente das relações com os videntes: *Ele faz umas perguntas do tipo: Como que é a nuvem, como que... umas coisas assim que eu não... que até mesmo a gente não consegue explicar. A gente tenta de alguma forma explicar pra ele como é.”* As explicações são guardadas e utilizadas com muita propriedade por Felipe. Ela julga que ele tem uma boa memória.

Por fim, perguntamos sobre como Felipe se percebia. Ao que ela responde com muita assertividade:

*“Olha, isso eu não sei falar muito. Mas, assim, ele fala, uma vez eu estava em casa e, ele chegou da escola e falou que ele era o deficiente visual mais lindo!” Mas, assim, eu acho que ele se vê muito importante, muito, assim, que todo mundo ama ele. Eu acho que ele se vê, assim, muito importante pra família.”*

### **3.3 Clara**

Por possuir a síndrome do autismo, a referida Clara forneceu, durante a entrevista, algumas respostas que não correspondiam às perguntas. Foi necessário questioná-la mais de uma vez sobre um mesmo assunto de formas diferentes. Demonstrou, também, ter algumas idéias fixas, como sobre a de estudar para ser professora de Braille e de música em determinada idade. Mesmo assim, foi possível coletar informações necessárias ao presente estudo.

De acordo com Cunha (2012, p.86, grifo nosso), *“o autismo compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”*. E, aponta, ainda, alguns sinais externos que a criança apresenta que auxiliam a reconhecer o transtorno, como agitação desordenada, dificuldade para simbolizar e compreender

subjetividades, estereótipos, sensibilidade a barulhos, resistir ao contato físico etc. Esta síndrome possui diferentes níveis de gravidade e, relaciona-se a outros sintomas que aparecem na infância. Mesmo com a identificação de aspectos semelhantes, é primordial lembrar que todas as pessoas são únicas. E, que o contexto pode oferecer condições que possibilitem o desenvolvimento de fatores dessas habilidades deficientes. Inclusive, devido à inclusão e aos estímulos que recebe em casa, Clara apresenta uma boa socialização embora, ainda, apresente estereótipos. Essas foram minimizadas pelo trabalho pedagógico de Marta e Claudia.

### 3.3.1 Na Escola

A estudante não respondeu diretamente o que gostava na escola, mas afirmou gostar de escrever em Braille. Diz que aprenderá música para ser professora um dia. Clara parece gostar muito dos espaços escolares que frequenta: *“Nessa escola? Essa escola é amado! Tem três escolas que ama. Tem CDV, escola Parque e escola Classe 410 sul.”*

Questionada sobre o que ela acredita ser um bom aluno respondeu que bom aluno: *“É aquele que fica quietinho fazendo prova, tá lendo bem, bastante, pra ir pro terceiro ano, pra ser faculdade, pra ser professora.”* Clara é uma aluna que demonstra muita disposição para realizar as atividades. Todos os dias ao final na aula, em que eu me encontrava na escola, ela me perguntava se havia estudado muito. Ficar-se-ia inteligente. E, quando sentia sono, pedia pra ir ao banheiro lavar o rosto pra poder estudar. E, mostrou saber que é uma boa aluna na seguinte afirmação: *“Eu acho uma boa aluna tão legal, que estuda bem.”* Ao longo das observações, percebi que Clara possui autoestima elevada. Relacionado às expectativas futuras, Clara demonstra querer fazer faculdade, como fica explicitado na fala: *“Eu estudo, eu estudo pra faculdade, pro terceiro ano!”*

Quanto aos processos de aprendizagem, Clara diz ter aprendido a calcular no Soroban da seguinte forma: *“Eu aprendi as continhas bem fácil.”* *“Um pouquinho difícil as conta não tá difícil. Conta difícil. Aí, a conta de mais [soma] foi a primeira coisa oh.”* Enfatiza, também, a importância da professora no processo: *“As professoras me ajudaram pra aprender.”* Clara já faz contas no Soroban, corretamente, que envolvem as centenas tanto de adição como de subtração. Acrescenta que levou muito

tempo pra aprender a calcular no Soroban e a escrever na máquina de Braille. Ela, de fato, escreve muito bem e rápido utilizando a máquina.

Quanto à realização de atividades e provas, diz que: *“Tem as professoras que ajudam fazer as tarefas. Estudar bem pro terceiro ano.”* Os educandos cegos fazem a mesma prova que os colegas de turma. A professora regente explica a todos como devem fazer a prova. A diferença é que as crianças cegas leem em Braille e, por isso, levam mais tempo pra realizar a prova. Sobre as professoras tece elogios como: *“Da professora Claudia. Ela faz estudar. Ela faz a tarefa. Eu faço direito a tarefa. Ela coisa bem. É uma coisa muito muito importante! É fácil de aprender.”* Sobre como ela sabe que aprendeu algum conteúdo, afirma: *“A gente aprendeu? É... eu sei que a gente aproveita fazendo a tarefa, faz a prova, a gente aprende é ser professora. Ser professora de música, ser professora de Braille.”*

Clara possui perspectivas positivas sobre como será o ano escolar seguinte, o terceiro ano. Afirmou que terá novas coleguinhas e professora. E, que estudará bastante para cursar os anos seguintes: *“Eu faço as coisas bem fácil lá no terceiro ano. Aí, eu estudo pro quarto ano, quinto ano, sexto ano, sétimo ano, oitavo ano”*.

### 3.3.2 Família

Quando avisada de que, neste momento, falaríamos de sua família Clara diz imediatamente falou: *“Tá. A gente passeia, a gente ajuda, a gente estuda.”* E, acrescentou que eles foram ao restaurante: *“A gente foi na Mumba. A gente comeu lá. Aí...”*. Assinalou o que comeram e, que a família estava toda junta.

Sobre o que gosta de fazer em casa, Clara afirmou: *“Eu gosto de estudar, ajudar.”* Diz gostar de ajudar a lavar e a guardar a louça. Afirmou, falando nome por nome, gostar de todos os familiares. Depois, disse que o seu irmão era o predileto. Quanto ao que não gosta de fazer em família, respondeu: *“Não gosta de brincar, eu só amo estudar, ajudar pra ganhar um dinheiro.”*

### 3.3.3 Colegas

Relacionado ao modo como ela e os colegas aprendem se haveria alguma diferença, ela respondeu que *“A gente acha! Acho que tem diferença aprender a escrever é... Braille. Ler com o dedo.”* Ou seja, ela identifica a diferença nos materiais

utilizados por ela e pelos colegas. Afirma achar fácil ler com os dedos. Quando perguntado sobre se acharia difícil para os colegas ler com os dedos respondeu: *“As colegas, elas são muito bonitas! Elas leem com os olhos. Elas escrevem com o lápis e, com os olhos também.”* Clara diz gostar de estudar todas as disciplinas.

Sobre as atividades que faz com os colegas em sala e o que sente: *“A gente fez as provas! A gente sente muito bem quando estivesse estudando com vocês, crescendo pra ir ser professora, ser locutora.”* De fato, a educanda se entrosa bem com a turma. E, os colegas a acolhem. Afirma se sentir bem perto dos colegas de turma.

A educanda não soube dizer como os colegas a percebem e, se a acham diferente. Perguntou-se, novamente, para se ter certeza de que ela entendeu a pergunta. Ela respondeu: *“É, eu não sei disso não!”* Sobre como os familiares a percebem, Clara disse: *“Eles me acham uma pessoa muito crescida!”*.

Ao se referir à professora regente: *“A professora Marta, ela ela gosta de ver as coisas que ela escreve. O que ela pega tarefa pros meninos. Que eles vão pra prova.”* Disse, também, que a professora regente é muito amada, porque ela ensina a fazer tarefas direitinho. Quanto aos colegas, diz gostar deles, porque eles brincam com ela. Nesta pergunta, declarou várias vezes o nome completo de três colegas. E, sobre o que não gosta deles, respondeu que não gosta quando eles fazem bagunça. Realmente, fica difícil para as crianças cegas se concentrarem com o barulho. Presenciou-se Clara pedindo silêncio aos colegas várias vezes no decorrer dos oito meses que estiverem em sala.

Questionada sobre que tipo de personagem ela gostaria de ser em uma história e, foram-lhe dadas algumas opções, ela respondeu: *“Uma nadadora. A nadadora. Eles nadam lá na piscina”*. E, questionada sobre que tipo de personagem ela não gostaria de ser em uma história, disse: *“A gente não gostaria de fazer umas coisas feias, bagunça.”*

Relacionado à como a Clara percebe a sua evolução na trajetória escolar desde a classe especial, afirma: *“É, lá na classe especial. Mas, a classe especial já foi”. Agora é o segundo ano*”. Inclusive, ela se lembrou do nome da professora da classe especial e relatou: *“Ela me ensinou a fazer as matérias muito boas. A gente estudou. Aí, a gente lê um livro, aí entregou pra começar a estudar, pra ir pro segundo ano”*. A sua visão foi de que: *“É... eu cresci foi muito bem.”* *“Aprendi mais coisas, estudei muito!”*. Demonstra ter consciência de sua evolução. Sobre a sua mudança da classe especial para a turma inclusiva, diz: *“A mudança é assim, aí a gente muda de turma. Aí, teve uma colega novinha”*.

Perguntada sobre se os seus familiares a acham uma pessoa diferente, respondeu que: *“Eles acham que eu vou ser uma professora legal pra quando estudar! Os irmãos vão ser professora de música, de Braille”*. Ela não disse se se achava diferente dos outros, mas declarou algumas de suas características como, ser alta, magra, inteligente, amada e, *“E, sabidona! Estuda bem né!”*. Afirmou não se acha ter e, nem sentir raiva de nada e, de se sentir muito feliz ao auxiliar em casa e de estar na escola.

### 3.4 Madrasta da Clara – Fernanda

Relacionado ao que Clara gosta de fazer, respondeu: *“Ah... ela adora tocar o teclado, o piano dela. Até ela faz música lá no CDV e, formou até uma bandinha lá com os professores e, adora celular. Tudo quanto é tipo de tecnologia...”*

*“Agora mesmo, ela tem uma personalidade forte. Briga o dia inteiro com os irmãos dela né. E, eles provocam e, ela tem as respostas na ponta da língua”*. Fernanda apresenta Clara como uma adoscente rebelde, gosta de passear, é uma pessoa de bem com a vida, que não costuma guardar mágoa das pessoas, tem muita força de vontade, impõe limites aos outros e, que é muito brincalhona quando estabelece um vínculo de confiança com as pessoas. E, segundo a madrasta, ela demora a estabelecer esse vínculo. A única pessoa que Clara demonstra apresentar mágoa é da mãe biológica. Está um pouco estar entrando na adolescência. Mesmo, assim, ela ajuda.

Expectativa da família para a vida de Clara fica demonstrada nesta fala: *“Mas, pelo passo que anda a Clara, pelo andar da carruagem, eu acho que a Clara tem condições, sim, pra cursar uma faculdade né!? Porque ela mostra interesse nisso. Ela chega aqui em casa e fala: tenho que estudar, que eu preciso fazer uma faculdade né?!”* De acordo com Fernanda, talvez Clara não tenha a real noção do que seja fazer faculdade. Mas, ela demonstra desejo por cursar o 3º grau e, a família parece apoiar.

Clara, segundo a fala da madrasta, costuma ser uma criança, que gosta de conhecer as coisas, pois: *“Tudo que é novo pra ela, ela não tem medo. Isso que é impressionante né. Até porque ela é autista e, sempre, a gente tem a visão do autista, que eles são, assim, se esconde um pouco do mundo né? Mas, ela não. Ela vai e conhece. Que isso mudou né?! Agora, ela conhece. Antes, ela tinha medo.”* O comportamento anterior de Clara não era assim. A madrasta atribui a mudança no estímulo que a nova família passou a promover para o desenvolvimento de Clara. *Ela ficou mais, é... com segurança em relação à família. Que era muito instável antes né! A*

insegurança parecia ocorrer, porque a mãe biológica de Clara não cuidava dela e, nem dos irmãos. Segundo a madrasta, a mãe biológica de Clara não queria ter filhos e, por isso: *“E, a Clara é... ficava no cantinho da casa e, só recebia atenção quando o pai dela chegava do serviço né. Então, ela ficava muito excluída.”*

Uma das concepções que a família tem sobre o desenvolvimento de Clara e, de como pode contribuir, fica expresso no relato: *“Ela adora ficar no quarto sozinha ouvindo música, a gente vai lá e busca ela pra cá. Não deixa. Porque se a gente começar a deixar, a fazer isso, ela começa a regredir né! Então, tudo que é atividade que a gente vai tendo, a gente vai incluindo a Clara”*.

As expectativas iniciais de desenvolvimento da família para Clara e a superação desta expectativa fica evidente em: *“É... de início, assim, a gente sempre acha que, no caso da Clara né, sendo cega e autista, a gente acha que né vai só crescer né. E, não vai ter um, assim, um desenvolvimento. A gente fica sempre pensando. Mas, no caso da Clara, ela tá tendo todos os passos que uma criança tem que ter, que um adolescente tem que ter né”*.

Quando perguntado sobre todo o desenvolvimento que Clara apresenta hoje, a madrasta apresenta o trabalho conjunto escola-família: *“Também! Foi tanto da família, quanto da escola né! Porque, aqui, no tempo que eu tô acompanhando a Clara na escola, eu vejo que a escola é muito companheira assim né! A gente se comunica”*.

O auxílio dos irmãos mais velhos na realização dos deveres de casa de Clara: *“Normalmente, a maioria das vezes são os irmão dela né. Que eles sentam todos aqui na mesa e, cada um vai fazendo a sua tarefa. Mas, acompanha só dela perguntar alguma coisa, porque ninguém interfere na atividade dela né”*.

A participação de Clara nos afazeres domésticos: *“Porque quando eu comecei a acompanhar a Clara né, como mãe deles né. A Clara, sempre, ficava excluída das tarefas da casa. E, eu não achava isso legal né. Ela tem que participar, tem que sentir, tem que ver como é que é né? Não é porque é cega, porque tem essa deficiência de não enxergar que ela vai ficar lá no canto né. E, aí, eu comecei a puxar ela pras tarefas de casa né”*. Conta que a própria Clara busca fazer as tarefas domésticas, como lavar louça e arrumar a cama.

Quando questionada sobre como é ter uma pessoa cega na família, Fernanda respondeu que: *“... a única diferença que eu vejo nela é que ela é cega né! Mas, que ela corresponde a tudo que eu peço pra ela. É claro, com as suas limitações e tal. Mas, não vejo dificuldade não!”*



As consequências positivas do processo de escolarização se faz notar na seguinte fala: *“E, no início, não se acreditava muito na Clara né! E... Mas, falaram: ah, ela tem potencial! Mas, a gente tem que trabalhar, tem que isso... E, quando a gente foi ver, ela tava com os passos largos né! E, os professores tudo falando: “nossa parabéns!”. A Clara tá se superando e, a gente fica feliz né! Estamos felizes, porque quem viu a Clara e, vê ela hoje nossaa”*.

A dificuldade de inserção de Clara em uma turma inclusiva, por parte da escola, e a sua superação fica evidente neste relato da madrastra: *“Aí, teve uma reunião com o pai dela pra ver se ela podia ir pra terceira série na inclusão. E, aí, falaram que ela não tava, ainda, apta, que não né, tinha condições ainda, porque era muito recente, porque é ela não mostrava que ia conseguir a terceira série e tal né. Segunda série. E, aí, o pai dela brigou né. Eu e pai dela brigamos por isso e, hoje, a professora Marta fala horrores de maravilha da Clara né!”*.

Como foi o processo de Clara da utilização da máquina de Braille e, a participação da professora no processo: *“A princípio, achei que fosse um processo difícil pra ela né! Mas, foi super tranquilo! Pegou muito rápido. Na máquina né! Até porque começou a alfabetização com o Braille com aqueles pontinhos, que a professora faz né!”*. Fernanda descreveu ter se surpreendido com o desempenho de Clara, que aprendeu muito rápido a utilizar a máquina.

Fernanda enxerga a relevância do trabalho de Marta, a professora regente, para o desenvolvimento de Clara.: *“...a professora Marta é... eu vejo tão profissional, que ela trata ela como todos eles né! E, passa trabalho pra ela e, exige dela. Então, eu vejo ela, assim, querendo educar a Clara! Querendo fazer a aprendizagem da Clara.”* Porém, afirma que o trabalho de Marta é um complemento do trabalho realizado no lar.

*“E, na escola, pelo que a professora Marta fala, ela é uma pessoa muito tranquila, que se dá bem com todos os alunos lá e, todos os colegas dela.”* Clara frequenta uma creche de freiras algumas vezes na semana pela manhã e, sobre o modo como as outras crianças a tratam, discorre: *“Quando ela chegou lá, que foi no ano passado, por ela ser cega e as meninas nunca tinham tido a experiência de ter uma colega cega, ou deficiente assim perto né e, todas as meninas, porque lá são só meninas, querem cuidar dela como uma bonequinha e, ela não gosta”*. Na turma observada isso não ocorre, porque a professora regente trabalha a autonomia das crianças tanto normais, quanto cegas. A madrastra afirma que Clara gosta de fazer as coisas sozinha.

Relato da primeira briga de Clara na escola, que ocorreu este ano: “... *quando ela com Alice, uma coleguinha dela lá da escola, bricaram as duas. Alice bateu nela né e, ela revidou se defendeu, não da forma de se esperar, porque ela nunca tinha passado por isso, então ela apanhou mais. Mas, eu não interfei*”. A madrasta afirmou achar bom para o aprendizado de Clara o acontecimento, pois ela nunca havia passado por isso. Afirmou, ainda ser difícil isso acontecer, porque Clara não tem o costume de brigar. Porém, cita que Clara já foi uma pessoa muito nervosa e, que melhorou isso com a experiência escolar inclusiva e, a segurança da nova configuração familiar. Alice é outra criança cega, que está na turma de Clara este ano.

Fernanda demonstra, com esta fala, a importância que os colegas tem no desenvolvimento de Clara, pois considera que os colegas tem mais experiências: “*Ah é essencial né?! Até dizendo né a inclusão né ,é essencial pra Clara! Ter esse contato com os colegas né?! Até, porque eles têm experiências totalmente diferentes das dela e, passa isso pra ela. Então, ela fica, a partir deles, conhecendo de várias coisas que talvez ela poderia imaginar que não existisse, ou poderia não acontecer né?!*”

### 3.5 Colegas

*“Eles [Felipe e Clara] fazem a mesma coisa que a gente, eles brincam, eles estudam, eles fazem um monte de coisas! Só que eles não veem...”(Renato) “Ah..., ele é bonito, ele não se importa se é cego, se é deficiente!”(Laura) “Mas, é muito especial que a gente tem uma pessoa diferente na sala.”(Bruna)*

Indagados sobre o que acham de terem dois colegas cegos em sala, as crianças responderam, começando com Renato que: “*Eu acho bom, divertido, a gente aprende muitas coisas!*”. E, sobre o que aprendeu na convivência com Clara e Felipe: “*Não falar mal educado. Não falar com eles que eles são... éhhh... Você é ceguinho. Não falar isso. Já Fábio acha ruim ter estes colegas em sala e o motivo que apresentou é que “eles são especiais!”*”. Disse que não gosta do fato de Felipe gritar na sala pedindo silêncio, porque esses gritos atrapalham. Porém, a firmou gostar dos colegas, porque eles são seus amigos devido ao fato de brincarem juntos. Embora, tenha relatado que as outras crianças da escola não deixam Felipe Jogar futebol no recreio. Laura disse não achar nada sobre ter dois colegas cegos em sala. Conta que, quando entrou em sala, no primeiro ano, e viu que tinha um colega cego, sentiu-se muito curiosa para perguntar coisas sobre ele. Bruna respondeu, que é muito especial ter colegas assim em sala.

Embora, tenha relatado que, às vezes, eles atrapalham por causa dos gritos. Como quando Clara pede silêncio gritando. Laura explicitou, em sua entrevista, que Bruna de Clara e de Felipe. Principalmente, de Felipe. Isso mostra a contradição da narrativa de Bruna destacada acima. Como se pode observar, até mesmo em entrevistas com crianças se deve tomar cuidado com respostas de cunho socialmente aceito. O que não corresponde com a verdade.

Relacionado às características que eles percebem nos colegas cegos, Renato afirma achar Felipe divertido, porque este leva a bola para a escola e, eles a jogam juntos. E, sobre Clara afirmou que: *“A Clara não tem muitas coisas né?! Ela fica sentada lá no banquindo [banco que fica no pátio da escola – recreio -]. Fábio disse achar Clara legal e estudiosa. Acredita que os meninos tem que ser muito inteligentes para calcular no Soroban, porque parece ser difícil. Laura disse achar os colegas bonitos, inteligentes e bons: “Porque o Felipe brinca com a gente, a Clara também. Quando a gente brinca com ele, ele responde coisa engraçada...”* Laura disse não gostar quando Felipe ofende com frases como: *ele fica chamando a gente de bunda na cara...*. Afirma, ainda, que Felipe não parece se importar de ser cego. E, que gosta deles, porque eles não tratam ninguém mal.

Questionados sobre se percebia alguma diferença entre ele e os colegas, Renato relatou haver só uma pequena diferença e o motivo é: *“por que eles fazem a mesma coisa que a gente, eles brincam, eles estudam, eles fazem um monte de coisas! Só que eles não veem...”*. Laura afirmou que eles são diferentes e exemplifica *“eles são cegos, eu não, eles usam máquina [máquina de Braille], eu não...”*. Bruna respondeu que: *“eles são iguais a gente, mas eles só não enxergam! Eles são iguais!”*.

Relacionado às atividades que já realizou juntos de Clara e Felipe, Renato se lembrou de uma atividade feita fora da sala de aula, em que as crianças não cegas iriam brincar com os olhos vendados. Perguntado sobre se entendia a razão da professora efetuar esta atividade, ele afirmou saber a finalidade que era: *“Pra gente ser, é... pra gente fazer a brincadeira igual o Felipe e a Clara. Pra eles não ficarem de fora”*. Comentou, ainda, ser difícil fazer as coisas com os olhos vendados e, que a atividade *“valeu a pena!”*. Fábio afirmou não ter realizado nenhuma atividade com os meninos, embora brinquem juntos. Afirma, ainda, que brinca pouco com Clara e Felipe, porque tem medo de machucá-los e da culpa recair nele. Laura se lembrou de uma atividade que realizaram juntos, que foi a de andarem pela escola de venda segurando nos ombros de Felipe. Ela relatou que não bom andar com as vendas, mas que gostou. Bruna se

lembrou da mesma atividade que Renato e Laura: *“Hum hum! A gente passeou pela escola toda, também, com as faixas pra ver como é que eles andam”*. E, acrescentou que, com a atividade, sentiu-se como Clara e Felipe devem se sentir quando andam. Apesar de sentir medo, gostou deste exercício.

Sobre o processo de aprendizagem dos educandos cegos, Renato foi enfático ao responder que Clara e Felipe não aprendem de modo diferente dos demais educandos. Afirmou que só era mais difícil para os meninos aprenderem, porque *“É que quando a gente faz dever, a gente faz com o lápis né e, eles fazem com a máquina. Aí, é mais difícil!”*. Relatou, ainda, ser difícil para os colegas cegos fazerem prova, porque os demais colegas conversam muito. Fábio respondeu que os colegas cegos aprendem lendo o Braille com os dedos. E, que eles aprendem de forma diferente dos demais colegas, porque *“eles são especial e os outros não é!”*. Apesar disso, Fábio diz que não acha que Clara e Felipe tenham dificuldade de aprender. Laura afirmou, assim como Fábio, que eles aprendem lendo os pontinhos e usando a máquina de Braille. E, acrescentou que eles têm dificuldade de aprender, porque eles demoram a fazer a prova. Para ela, a aprendizagem deles é diferente da dela. Bruna afirmou que acha que Clara e Felipe aprendem como ela só que de modo diferente do dela e explicou: *“Eu acho que eles aprendem outras coisas, que escrevem em Braille, não escreve normal, escrevem com a máquina, a gente escreve a lápis...”*. Ela relata que acredita que as crianças cegas não tem dificuldade de aprender, porque Clara e Felipe fazem as mesmas atividades que os demais alunos fazem. Sua concepção de aprendizagem é a de que se a pessoa aprende as coisas desde pequeno, com a ajuda da professora e dos colegas, saberá tudo quando for adulto. Relaciona, também, aprender com acertar.

Quanto à professora Marta, Renato disse achá-la uma boa professora, assim como o trabalho que ela com os colegas cegos. Disse que a professora parece gostar de trabalhar com Clara e Felipe, mas não soube explicar o porquê. Fábio apresentou resposta semelhante a de Renato. Ele acredita que os colegas cegos acham a professora regente boa. Laura afirmou que a professora gosta muito de Clara e Felipe, porque ela os corrige o tempo todo, principalmente a postura que devem ter em sala e os movimentos estereotipados, como: *“Porque tem dia que ela briga com ele fica [fez o gesto do Felipe abaixando a cabeça na carteira] toda hora. Até você [referindo-se à pesquisadora]. A Clara fica balançando a cabeça”*. Assim como a professora Claudia. Bruna afirma achar a Marta uma professora legal. *“A Clara, ela acha que ela vai passar de ano. Mas, o Felipe, ele não consegue colocar uma folha [na máquina]”*. Não vai

*passar de ano a professora Marta fala. Não vai passar!*”. Bruna acredita que a professora Marta acha Clara mais inteligente que Felipe.

Questionados sobre se os demais colegas gostam de Clara e de Felipe, responderam primeiro Renato, que acha que os colegas gostam dos educandos cegos e acrescentou que: *“Por que a gente não deve não gostar de pessoas que a gente não é igual a elas!”*. O seus pais ensinaram isso a ele e, ele percebe que a professora repassa este mesmo ensinamento em sala de aula. Fábio disse que acredita que os demais colegas gostam dos educandos cegos e exemplificou: *“Porque tem umas vezes que o Felipe fica brincando de fazer cosquinha e (pausa) o Felipe fica chamando ele pra brincar!”*. Laura relatou que Clara e Felipe gostam dos colegas de turma: *“Porque a gente brinca com eles, a gente, ele puxa o nosso cabelo, ele belisca, mas ele é legal a Clara também. A Bruna com o Felipe e a Clara tem um carinho com eles...”*. Laura afirmou que a maior parte dos colegas gosta deles e, que só tem uma colega na turma que não gosta deles. E, que percebe que eles buscam mais estar e brincar com os colegas, do que a situação contrária, mas não soube explicar o motivo. Bruna respondeu que, tirando um dos colegas, todos os outros gostam de Clara e Felipe. Segundo ela, este colega não gosta deles, porque Clara grita, às vezes, para pedir silêncio.

Renato não soube responder sobre a evolução no desenvolvimento de Clara e Felipe do primeiro para o segundo ano, pois não estudou nesta escola no primeiro ano. Mas, disse que eles mudaram do início do ano até o mês de agosto, quando foram realizadas as entrevistas: *“Eles mudaram de pequeno pra maior, é igual a gente. A gente, também, mudou a inteligência igual a eles”*. Fábio não soube responder a questão, mesmo porque ele entrou na escola em Maio de 2012 e a entrevista foi realizada em Agosto do mesmo ano. Laura respondeu que: *“As mudanças é que ele, no primeiro ano ele demorava, demorava uma hora pra fazer só uma questão. Aí, agora, ele tá mais rápido!”*. Bruna diz perceber muitas mudanças em Clara e Felipe, como em Felipe: *“Antes, ele num sabia andar direito pela escola, agora, ele sabe! Ele não sabia fazer os deveres, que ele não queria, mas aí agora ele sabe! Agora ele não quer, ainda, mas ele sabe fazer!”*. E, em Clara: *“Na obediência. No quinto dia de aula, ela ficou desobedecendo muito, aí, agora que ela mudou!”*.

Renato afirmou que acredita que Clara e Felipe gostam de ir à escola e a razão seria: *“Por que na escola a gente aprende muitas coisas. Aí, a gente vai vai ser grande e esperto!”* Ele acha importante os colegas cegos virem pra escola, ter colegas e aprender. Segundo ele, a escola, a família e os colegas auxiliam na constituição da

personalidade das pessoas. Como se fosse possível aprender sem esses três elementos. Fábio apresentou a mesma resposta que Renato. E, acrescentou que é importante ter amigos: *“Porque se nós não tivermos amigos, não vai ter ninguém para brincar!”*.

Sobre o que, possivelmente, deixariam Clara e Felipe chateados na escola mencionou que seria: *“não brincar com eles, falar que eles são ceguinhos...”* E, conversar muito na sala de aula, porque isso atrapalharia estes colegas a fazerem a atividade. E, sobre o que deixaria os colegas cegos felizes na escola, respondeu que é ter amigos. Porque é muito bom ter amigos. Bruna relata que o que deixa as crianças cegas felizes na escola *“... agradando eles. Deles serem normais”*.

Renato disse ser muito importante auxiliar Clara e Felipe quando eles necessitam de algo e, recordou-se do seguinte exemplo: *“Outro dia o Felipe a garrafinha dele caiu e eu peguei pra ele. Aí, outro dia a gente jogando bola, né, aí ele também queria jogar, aí eu dei a bola pra ele pra ele chutar no gol.”* Fábio disse achar muito importante ajudar estes colegas e, que sempre tenta ajudá-los. Laura respondeu da mesma forma. Bruna disse que gosta de auxiliar as crianças cegas e exemplificou: *“Um dia, a Clara ela tava, eu tava indo pra sala, aí tava o sofá, a Clara iria tropeçar, aí eu coisei calma aí Clara, que você vai tropeçar”*.

### **3.6 Professora Marta – Regente**

*“De deficiência... a gente pode ser deficiente de tantas formas né?! Eu me acho deficiente em algumas coisas. Então, eu não gosto muito desse termo “deficiente” não. Porque todos nós temos alguma deficiência né?!” (Marta)*

Marta, ao tratar sobre os rótulos e diagnósticos que as crianças chegam na escola, diz: *“E, eu acho que isso tem que acabar. Enquanto tiver essas separações, porque o fulano é isso, o fulano é aquilo, o fulano... gente, deficiente todos nós somos! Ninguém é perfeito né?!”* Neste comentário fica explícito que Marta não vê deficiências e, sim, diversidade humana.

A capacidade que os comentários inoportunos têm de institucionalizar a criança na deficiência: *“A gente cria problema, às vezes, na cabeça de uma criança, porque você não tem a sabedoria de se você fizer um comentário falar longe. Às vezes, você vai falar com a própria mãe e o menino tá do lado”*.

#### *3.6.1 Perspectivas sobre inclusão e educação*

*“E, e pra inclusão, eu acho que, assim, eu sou muito a favor da inclusão! Mas, eu acho que a inclusão, ela deve ser repensada. Ela num pode tá sendo feita da forma que ela está acontecendo. Porque nós temos crianças que elas tem condição de ir pra inclusão. Toda criança aprende!”* Marta reflete que existem crianças que não tem condição de estarem inclusas devido à agressividade. E, que não se deve manter estas crianças na inclusão, porque os outros educandos típicos também tem que ter os seus direitos preservados. Pois, os educandos especiais agressivos podem colocar em risco a vida dele e dos demais.

Marta explicita não ver limites nas crianças cegas e, dispensa o mesmo tratamento a todas as crianças. *“Então, eles são tratados da mesma forma. Então, se eu não poupo os outros de certas coisas, porque aprontaram, ele [aluno cego], também, aprontou, é o mesmo pra ele!”*. Essa informação se confirma devido às observações feitas pela pesquisadora.

### 3.6.2 Sobre Felipe e a Clara

As consequências da inclusão para Clara e Felipe: *“Ela começou a copiar as outras crianças, porque essa é a vantagem da inclusão. Porque o aluno quando ele tá ali no meio com as outras crianças com as mesmas deficiências o que que ele vai copiar de positivo né?”* A inclusão é vista como um agente de aprendizagem e desenvolvimento, por meio da imitação. Marta descreve Clara como uma excelente aluna e, que desenvolveu a socialização com a inclusão. *“E, Felipe, também, cresceu muito. O Felipe chegou na escola com 5 anos e meio muito imaturo no falar, assim, é muito dependente de tudo né?! Dependia pra ir ao banheiro, dependia pra abrir a lancheira. Dependia pra tudo! Muito dependente. E, com algumas deficiências que são trabalhadas, ainda, na Educação Infantil”*. Essas eram as características de Felipe antes de entrar na escola e na turma inclusiva. Atualmente, tanto Felipe quanto Clara são crianças bastante independentes.

As estereótipos de Felipe : *“O cego não. Então, como ele não tem o que olhá, o que ele faz, ele cria os maneirismos. E, o Felipemordia muito os dedos. Ficava com o dedo na boca mordendo, apertando, balançando as mãos, ficava rodando é muitos maneirismos né?!”* Essas estereótipos foram superadas com o trabalho pedagógico. Felipe, também, possuía uma fala infantilizada antes da escola e da inclusão.

O reconhecimento da experiência escolar como fator de desenvolvimento das crianças por parte dos familiares. Os pais de Clara: *“Então, assim, eles tem uma, como se diz, uma visão muito boa do que aconteceu com ela, porque eles são muito presentes!”* Os pais de Felipe: *“Então, ele cresceu bastante e, a mãe reconhece isso. Está, sempre, parabenizando a escola, a sala de recursos né?! Pelo desenvolvimento do filho. Isso é bom!”*.

O trabalho de sensibilização que a professora regente fez com a turma: *“O Felipe já chegou logo junto com a turma. Então, a sensibilização foi feito junto com ele. Agora, a Clara, teve que ter sido feito uma outra, porque ela tinha muitas manias né?! Pra eles era estranho ficar olhando a Clara andando no pátio rindo né?!, falando como se ela fosse uma locutora de rádio”*. Marta afirma, ainda, que as crianças pequenas não têm preconceito e, que quem cria este preconceito são os pais.

Sobre se a experiência escolar auxilia na constituição da subjetividade das crianças cegas, Marta Afirma: *“Com certeza! Essa socialização deles isso aí é muito bom! Isso faz com que eles cresçam muito, né?! Que tenham mais maruridade, independência... Então, o meio, porque a gente diz que o meio influi muito. Não só no nosso aluno né?! Especial, como as pessoas colocam que são os normais, mas cada um de nós o meio ele é tudo né?! Você olha, aí você vai pesquisá essa criança é assim, assado... Vai vê de que meio ele veio né?! Então, o meio muito! E, o meio escolar pra esses alunos, faz com que eles desenvolvam muito! É um crescimento muito grande!”*

### 3.6.3 Na família

A relação família-escola como fator de desenvolvimento do educando: *“E, os pais da Clara e do Felipe, eu não tenho problemas com eles! Assim, que tem muitos alunos, eu tenho alunos considerados normais que o pai nunca apareceu na escola. O menino tem um problema, manda o bilhete e o pai não vem! Mas, no caso deles não! São pais bem presentes! E, com isso, faz com que o aluno cresça mais ainda”*. Marta afirma que os pais de Clara e Felipe são muito presentes na escola, acompanhado o trabalho pedagógico. *“E, aí, acredito que nós temos pais, sim, que tão lutando aí pro filho sê alguém na vida, pro filho crescê. Mas, a gente, ainda, tem alguns pais que superprotegem as crianças! Entendeu? Isso é muito ruim pra eles!”*. Os pais de Clara e Felipe fazem questão que os filhos participem de todas as atividades, que ocorrem



dentro e fora do espaço escolar. Inclusive, a pesquisadora acompanhou as crianças a uma peça de teatro. Os alunos gostaram muito.

Relacionado às expectativas que os pais tem de Clara e Felipe: *“Ele acredita, sim, que a Clara, ela não vá trabalhá fora não pela cegueira, mas pelo Autismo. Entendeu? Porque o Autismo dela é um grau um pouquinho elevado”*. *“Assim como a mãe do Felipe, a mãe do Felipe fala: meu filho vai fazer faculdade, meu filho vai fazer um concurso público, vai ser alguém na vida! Tudo que os pais esperam que dos filhos deles!”* O pai de Clara acredita que ela fará faculdade.

Sobre que aspectos são relevantes para a concretização do trabalho educativo inclusivo: *“Olha, eu acho que a formação é interessante, mas eu acho que o interesse do professor é tudo! Se não tiver interesse de buscar, entendeu?! De aprender, até mesmo com o próprio aluno e, de procurar formas de ensinar esse aluno se torna muito difícil! Então, é por isso que, as vezes, a inclusão não dá certo. Porque o professor fala: mas, eu não sou obrigado a receber esse aluno e, aí, ele cria uma barreira. Aí, num vai atrás de se qualificar.”* Marta deixa claro que o fator principal, que impede o trabalho inclusivo é o fato de o educador não querer promover o trabalho.

Relacionado às percepções que as crianças pesquisadas têm de si mesmas: *“Bom, eu acho, o Felipe, por exemplo, não se acha diferente de ninguém! Você tira pelo recreio... , que o pessoal pega os meninos especiais e sentam lá no banquinho. Ele, ele não pára! Ele fica andando, rodando, leva bolada e, continua no meio dos meninos. Ele não se acha diferente!”* *“A Clara é mais mocinha né?! Mas, eu acho que ela, também, não se sente diferente. A diferença que ela sente, é porque, assim, Clara tem quatorze anos. Os meninos tem oito.”*

#### 3.6.4 Na escola com a professora

Como se desencadeou o processo de alfabetização de Felipe: *“Então, a alfabetização dele mesmo total né, assim, pode-se dizer que pegando a parte motora começou o ano passado final do ano ele tava bem e, agora, ele tá desenvolvendo a leitura melhor. Que, até aí, ele ainda tava um pouco silábico e, na hora de ler, lia, como se fala, separadamente letra por letra. Depois, ele começou a ler sílabas e, hoje, ele já lê a palavra inteira, uma frase inteira, lê um texto e entende o que tá dizendo. Então, assim, o Felipe cresceu muito!”*

Felipe, atualmente, anda pela escola inteira sozinho, vai ao banheiro, escova os dentes no lavatório do pátio e, isto se deve à postura da professora Marta que se evidencia nesta fala: *“E, quando o Felipe chegou pra mim, eu, sempre, falei: quando eu tiver um aluno cego, ele vai ganhar independência!”* Com isso, Felipe se tornou popular pela escola inteira. Segundo a professora, as pessoas ficavam admiradas de ver Felipe fazendo suas coisas sozinho.

### 3.6.5 Na escola com os colegas

O processo de socialização de Clara com os colegas após a experiência escolar inclusiva: *“E, com esse acolhimento que os meninos deram pra ela entendeu? Ela foi cedendo. Hoje, ela é amiga de todo mundo né?! Ela brinca junto, ela conversa, senta junto... Então, mudou demais! É outro, outro nível.”*

## 3.7 Professora Claudia – Sala de Recursos

### 3.7.1 Trajetória profissional

Ela afirmou ter “caído de paraquedas” na área logo que entrou na Fundação Educacional. Isto se deveu à um convite de uma amiga, que já trabalhava na Educação Especial em sala de recursos. Relatou ter feito inúmeros cursos para realizar o trabalho. E, diz: *“Hoje, eu não me vejo fazendo outra coisa que não isso”*.

#### 1.4.1. Definição de deficiência

*“Pois é, a deficiência, pra mim, é a incapacidade de alguma pessoa em conseguir fazer determinadas coisas por falta de alguma de algum alguma, como é que fala assim peraí de alguma deficiência intelectual, deficiência sensorial, algum problema em relação a isso”*. A deficiência vista como a falta de determinado elemento.

### 3.7.2 Perspectivas sobre inclusão e educação

*“A inclusão é oportunizar essas pessoas né estarem convivendo com as pessoas com todo mundo junto e participando juntas do processo né de construção de conhecimentos de tudo. E, ajudando a minimizar essas deficiências mostrando,*

*também, pras outras crianças que não tem, que isso daí não impede de que eles façam tudo que outros fazem, tudo não mas, quase tudo que os outros podem fazer*". Em sua fala, Cláudia explora, com frequência, a importância do processo educativo inclusivo para as crianças, que não possuem deficiência.

Expressa que a verdadeira inclusão precisa de variados tipos de estrutura – física material e profissional – para que se concretize. *“Não é, simplesmente, colocar qualquer criança com qualquer problema na escola e, colocá numa sala com mais trinta crianças, com um professor sem experiência...”*.

Sobre como as concepções que a professora possui sobre deficiência e inclusão influenciam o seu trabalho, ela respondeu que: *“Então, eles chegam à escola pra mim eles só são cegos, ou com baixa visão pronto. Mas, são pessoas, são crianças como as outras que vão é aprender, que vão ter dificuldades, que vão brincar, que vão brigar, que vão dar trabalho, pra mim são crianças quaisquer. Só que tem a diferença que eu preciso adaptar o material, que é eu tenho que adaptar o material em Braille, ou ampliar alguma coisa, ou adaptar com textura, com cores diferentes”*. Para ela, a única diferença entre as crianças cegas e, os não cegos, é a adaptação de material. Pois, se necessário, ela dá bronca e exige deles o mesmo esforço que exigiria de uma criança considerada normal. Este fato confirma-se pelas observações. Inclusive, várias vezes, ela chamou a atenção de Felipe por ele não querer fazer as atividades.

Sobre a constituição da subjetividade das crianças cegas e as experiências escolares inclusivas, proporcionando crescimento e amadurecimento: *“Considero muito importante essa essa convivência deles na escola com as outras crianças, com professor, com toda a comunidade escolar. Por que? Porque, normalmente, eles são muito superprotegidos em casa né!? Em raríssimos casos isso não acontece. Então, assim, eles ficam muito restritos às experiências né de mundo, de vida. Então, quando eles vem pra escola no contato com as outras crianças, com as outras pessoas eles acabam amadurecendo muito e crescendo muito”*. Afirma, ainda, que a companhia dos colegas não cegos promove o desenvolvimento por meio da imitação.

Sobre a participação de Clara e Felipe em outras atividades escolares, como apresentação em festas: *“Dá trabalho! Porque tem que ensair, tem que dançar com eles, tem que ensinar a coreografia, mas o resultado é tão legal de vê-los dançando e, participando junto e, todo mundo vendo né que eles conseguem fazer, que eles são capazes, que eles são ali. Que vale muito a pena. Não existe... não é cansativo, não é*

*chato, não é nada. É gratificante você ver o resultado depois!*”. A dependência do trabalho e da vontade do professor para que a inclusão aconteça.

### 3.7.3 Sobre Felipe e Clara

*“O Felipe, uma criança hiper esperta, muito inteligente, danadinho também, né, bem elétrico, qua a gente percebe que, ao mesmo tempo em que é elétrico ele, também, quando tem que fazer alguma atividade aí ele apela pra preguiça pra fugir um pouco do trabalho”.*

*“A Clara é uma criança esforçadíssima, muito interessada, madura até pelo problema dela e tudo e, que tem grandes chances de seguir em frente e obter muito sucesso na vida tanto na escola, quanto fora da escola também”.*

Essa característica dos meninos aliado ao trabalho de sensibilização da turma realizado por Marta foi um fator facilitador da convivência com os colegas: *“A Clara e o Felipe são muito muito assim é sociáveis e, carismáticos também. Então, isso, também, ajudou com que a turma os recebesse tão bem né?”*

### 3.7.4 Na família

*“A mãe de Felipe acredita muito no potencial do Felipe. Ela cobra dele, ela espera resposta que ela sabe que ele tem condições de dar”. “A Clara, eu sinto que é a mesma coisa. Tem mais dois irmãos né? Mais velhos. Os irmãos tão sempre perto dela, sempre conversando. Então, ela, também, tem uma experiência boa assim”.* Ambas as famílias demonstram não enxergar limitações nos filhos. Inclusive, essas crianças participam de todos os passeios oportunizados pela escola, como o Zootoc, que é um projeto em que as crianças cegas vão ao zoológico e podem tocar os animais.

A importância das experiências fora da escola para o processo de aprendizagem: *“Eles tem uma vida social muito agitada e, eles levam o Felipe pra participar de tudo com eles. Entendeu? Então Felipe cê vê que ele tem uma experiência, conceito tudo”.*

Em mais uma fala, fica evidente a necessidade da integração família/ escola no desenvolvimento das crianças estudadas: *“Então, assim, quando a família se envolve e veste a camisa e trabalha junto com a escola. É sucesso garantido assim”.*

### 3.7.5 Na escola com a professora

*“E, assim, ela trata, também, de uma forma tão natural né os meninos. Ela, eu acho que ela esquece até que eles têm alguma deficiência. Que ela cobra do mesmo jeito, que ela dá aula do mesmo jeito, ela, claro que em alguns momentos a atenção é mais específica voltada nos meninos, mas, de um modo geral, eles são mais dois alunos que fazem parte da turma né. Num tem diferença pra ela ter que tratar muito diferente.”* Considera este traço de personalidade de Marta, a garantia de um trabalho de qualidade como as crianças cegas. Realmente, a professora Marta busca tratar Clara e Felipe como apenas crianças. Isto fica comprovado pelas observações.

### 3.7.6 Na escola com os colegas

*“Os alunos se envolvem com eles, querem ajudar, eles brigam, eles brincam, eles são alunos, né, que participam da rotina da classe como todos eles. Não tem, eu não vejo diferença porque eles são cegos, a Clara autista. Eu acho que eles são super integrados participantes mesmo de todo o processo de sala.”* De fato, em observações realizadas em sala de aula, fica evidente o bom relacionamento dos colegas com Felipe e Clara.

Indagada sobre o que possivelmente deixaria as crianças cegas com raiva, ou felizes na escola, ela respondeu que percebe que estas crianças ficam com raiva quando são impedidas de realizar qualquer atividade com as crianças não cegas. E, que percebe a felicidade deles, simplesmente, por participarem do universo escolar. Cita que, os próprios pais contam, eles falam muito sobre estarem com os colegas na escola. Mesmo Clara, que apresenta o Autismo, apresenta se sentir muito bem na instituição. Inclusive, apontou que antes de ingressar na turma inclusiva, Clara era uma criança nervosa.

Os resultados mostraram, claramente, a visão que todos os entrevistados possuem sobre os temas investigados. As informações destacaram o quanto positiva e efetiva é a experiência escolar na constituição da subjetividade das crianças cegas, assim como a interação da família propicia avanços consideráveis no desenvolvimento de Clara e Felipe. A visão que os educandos cegos possuem sobre si mesmos e sobre as experiências inclusivas no contexto escolar se revelou positiva e, constituinte da subjetividade uma vez que os indivíduos são ativos em seu desenvolvimento. Este processo abarca a relação dialética entre o sujeito e as questões externas a ele. As professoras e familiares reconheceram o valor da inclusão para o desenvolvimento

dessas crianças, que, segundo elas, ocorre por meio da imitação. Os sujeitos de pesquisa apresentaram o seus entusiasmos ao falar sobre a escola, a família e sobre si mesmos.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO: A DIALÉTICA DA VIDA**

O objetivo deste capítulo de análise e discussão é trazer os aspectos mais importantes dos resultados e colocá-los em diálogo com a fundamentação teórica apresentada no trabalho, avaliando o conjunto do material analisado frente aos objetivos da monografia.

Os tópicos que estruturam este capítulo são os próprios objetivos da pesquisa. Primeiro, analisam-se os aspectos da constituição subjetiva referente à experiência escolar. Segundo, analisam-se as dimensões construtoras de subjetividade referentes à família e à relação família-escola. E, por último, são estudadas as dimensões das concepções dinâmicas de si como elaboradoras de questões subjetivas. Os subtópicos se constituem nas análises das narrativas de e sobre Clara e Felipe e, os outros dois tópicos retomam, do capítulo de resultados, destaques das narrativas de e sobre Clara e Felipe relacionado ao tema do tópico em que se inserem.

O currículo, a avaliação e as práticas pedagógicas dos educadores, por serem elementos envolvidos nos processos de aprendizagem da experiência escolar, constituem elementos investigativos futuros para a investigação da constituição da subjetividade de crianças, visto que a definição do que as crianças cegas devem aprender, o modo como são avaliadas e a forma como os docentes trabalham com elas, afim de promover aprendizagens e desenvolvimento, são aspectos em que estão imbricados processos históricos, culturais e ideológicos, no quais os educandos cegos são formados enquanto seres e alunos.

#### **4.1 Aspectos e dimensões da experiência escolar na constituição da subjetividade das crianças cegas**

##### *4.1.1. Narrativas de e sobre Clara e Felipe*

Vygotski (1983) afirma que a possibilidade do cego de conquistar um valor social pleno está contida na sua capacidade de interagir com as pessoas, promovida pelo fato deles não terem problemas na comunicação, como é o caso dos surdos. Isso estabelece no cego a capacidade de conhecer a si mesmo, os outros e as representações

sobre os objetos que o cercam. Portanto, as interações, mediadas pela linguagem falada, permitem ao cego conhecer o mundo e a si próprio como um todo. Para tal, faz-se fundamental a experiência social com os videntes.

Em relação à Clara, isso se evidencia na ampliação de sua socialização que, segundo Marta, consolidou-se com a inclusão. Antes desse processo, Clara era uma pessoa que não aceitava o toque dos colegas e ficava muito nervosa quando estava perto de muitas pessoas de acordo com a professora Claudia. Por outro lado, Felipe, mesmo antes da inclusão, já era uma criança bastante sociável segundo Adriana e Marta. De fato, a interação deles com os demais colegas de turma são potencializados pelos momentos de diálogo e negociação promovidos pela professora em suas práticas pedagógicas, parece haver sido primordial no desenvolvimento e conhecimento do contexto em que estavam inseridos e de si mesmos. Felipe e Clara demonstram, em suas narrativas, a percepção positiva que têm deles próprios, como bonito, inteligente, legal, bom etc.

González Rey (2011) esclarece-nos sobre a relação entre personalidade e desenvolvimento. Aponta que é mais sensato se pensar em “desenvolvimentos”, visto que cada ser produz processos subjetivos não-lineares, que geram diferentes processos de aprendizagem, que, por sua vez, geram processos múltiplos de desenvolvimento. Vygotski (1983) afirma que a personalidade, além de outras estruturas do ser, é reestruturada por causa da cegueira. Ou seja, cegueira não significa, somente, falta de visão. O desenvolvimento da criança cega percorre caminhos múltiplos da criança não cega, embora não existam diferenças essenciais no desenvolvimento de ambas.

A dimensão social é a impulsionadora do desenvolvimento e a minimizadora das diferenças, não essenciais, que constitui o desenvolvimento da criança cega. Os múltiplos caminhos que percorrem o desenvolvimento da criança cega são determinados pela sua personalidade e pelas interações que estabelecem com o mundo e com as pessoas, por meio das experiências sociais. Fernanda, assim como Adriana, Claudia e Marta reconhecem a relevância que a experiência escolar assumiu na constituição de quem Clara e Felipe são, além de impulsionar o desenvolvimento deles.

Outro conceito importante de contemplar nesta análise é o de compensação, Vygotski (1983, p. 107, grifo nosso) pontua que: *“la fuente de la compensación en la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oído, sino el lenguaje, es decir, la utilización de la experiencia social, la comunicación con los videntes”*. Adriana, irmã de Felipe, menciona a importância das experiências escolares como



propulsoras do desenvolvimeto e atribui esse valor ao convívio com os colegas, especialmente a importância que o ato de imitar assume nesse convívio. Fernanda, madrastra de Clara, reconhece o mesmo valor que Adriana quanto à relação entre as experiências escolares e a constituição da subjetividade. Ela afirma que a socialização com crianças videntes fez com que a personalidade de Clara se transformasse para “melhor”. Após a inclusão, percebe Clara mais alegre e independente. Da mesma forma que Adriana, Fernanda destaca o trabalho da professora Marta como parte fundamental do avanço de Clara. Aponta que Marta não vê limites em seus educandos cegos.

#### *4.1.2. Narrativas dos colegas sobre Clara e Felipe*

Relacionado à aprendizagem das crianças cegas, os colegas responderam, em sua maioria, que Clara e Felipe aprendem como os demais colegas da turma. A diferença que eles pontuam é acerca do material que os colegas cegos utilizam. Portanto, é possível concluir que os colegas de Clara e de Felipe não os enxergam como pessoas menos inteligentes. A diferença está na questão dos materiais que Clara e Felipe utilizam, na mediação de ferramentas de aprendizagem. Aliás, consideram até que o processo de aprendizagem deve ser até mais complexo, visto que um dos colegas afirmou que deve ser muito difícil calcular no Soroban e, que Clara e Felipe devem ser muito inteligentes por conseguirem fazê-lo. Para Consonni e Mariani (2009), o compromisso dos pesquisadores (as) relacionado à criação de tecnologias, que auxiliem as pessoas com disfunção a se inserirem socialmente representa uma questão ética e de responsabilidade social. Isso fica evidenciado no processo de ensino-aprendizagem de crianças cegas, por meio da máquina de Braille e do Soroban.

Questionados acerca do que acham de ter dois colegas cegos na turma, dois dos quatro entrevistados, responderam achar muito especial a presença deles e, mencionaram o quanto aprendem com Clara e Felipe. Apenas uma das crianças alegou não ser bom ter esses colegas em sala e, o motivo é, justamente, por serem especiais. Apesar de não achar nada sobre a presença dos colegas na turma, Laura, por meio das observações realizadas em sala de aula, apresenta um comportamento muito positivo e colaborativo em relação aos colegas cegos. Essa boa aceitação de Clara e de Felipe por parte dos demais colegas de turma, pode ser explicado pelo trabalho de sensibilização realizado por Marta antes da entrada dos colegas cegos na turma inclusiva.

A aprendizagem escolar se constitui uma experiência no sentido de passar a existência humana e o seu contexto de ação. De acordo com Teixeira (1959) sobre a teoria educacional de Dewey, por meio da experiência ocorre a modificação nos agentes de ação e na situação. Para esse autor, não é possível separar vida, experiência e aprendizagem, pois são processos naturais aos seres humanos. A experiência educativa se define como a capacidade de se perceber a aquisição de novos conhecimentos. Por esse prisma, a educação reconstrói e reorganiza a experiência. Por isso, experiências como o brincar com os colegas e realizar atividades juntos fazem parte da aprendizagem, não somente de Clara e de Felipe, pois todos os colegas se reestruturam ao contato de pessoas e situações diferenciadas. A aprendizagem nada mais é que a constituição subjetiva de uma experiência.

Três dos quatro colegas entrevistados lembraram-se de uma atividade realizada fora da sala juntos com Clara e Felipe. Um dos colegas de turma entrevistado declarou saber o objetivo daquela atividade, que era o de fazer com que eles se sentissem como os colegas cegos jogando bola e andando pela escola. A dinâmica [descrita no capítulo de resultados] foi realizada pela professora Marta com a finalidade de, mais uma vez, sensibilizar a turma quanto à condição dos colegas cegos. Pela observação, verificou-se a satisfação tanto dos colegas não-cegos, como dos colegas cegos com ambas as dinâmicas. Pareceram se divertir.

Vygotski (1983) esclarece acerca de uma das leis fundamentais da psicologia, que é a coletividade como fator de desenvolvimento das funções superiores da criança com disfunção. Tais funções correspondem ao pensamento por conceitos, à linguagem racional, à memória lógica e à atenção voluntária. O desenvolvimento dessas funções seguem uma regularidade dialética, segundo o autor supracitado, em função da conduta coletiva pautada na colaboração e na interação – interpisicológica – e a função individual – intrapsíquica –. Essas funções têm como objetivo adaptar os sujeitos pessoal e socialmente.

Dessa forma, o elemento que causa o desenvolvimento incompleto das funções superiores das crianças com disfunção é a dificuldade no desenvolvimento social. A função da educação, principalmente inclusiva: é a de promover experiências coletivas ricas às crianças cegas no caso do nosso estudo. Clara e de Felipe relatam que os colegas cegos gostam da escola pelo fato de aprenderem e de “terem colegas”. Ou seja, as amizades e as experiências que a escola proporciona.

As percepções dos colegas sobre o desenvolvimento de Clara e de Felipe enfatizam o caráter social do desenvolvimento promovido pela instituição escolar. O que evidencia o aspecto social do desenvolvimento que é central na obra de Vygotski. De acordo com Branco (1993), é nas interações sociais que ocorre o desenvolvimento dos processos psicológicos em todos os níveis – a sociogenética –, por meio da internalização. Esta se constitui uma experiência humana, em que o sujeito participa ativamente do seu desenvolvimento em um movimento dialético entre o “eu”, o “outro” e as situações que se apresentam em determinado contexto inundado de aspectos e dimensões histórico-culturais.

No contexto da Pedagogia, as interações sociais são consideradas propulsoras dos processos de ensino aprendizagem. Os colegas, quando interrogados sobre as mudanças no desenvolvimento de Clara e Felipe. Três dos quatro colegas afirmaram perceber mudanças positivas nos colegas cegos. Renato alegou que Clara e Felipe cresceram biológica e intelectualmente, assim como ele. Bruna percebeu que Clara melhorou muito quanto ao comportamento. Disse que, antes, a colega cega era muito desobediente. No período de imersão vivido na escola, foi possível observar que Clara é uma aluna obediente, no sentido de não ficar mais nervosa na presença dos colegas e, do barulho gerado pela conversa dos mesmos em sala. Quando ficava nervosa, Clara não atendia às consígnias da professora Marta. Ou seja, devido ao autismo de Clara, ela se desestruturava em relação aos colegas, que era um elemento novo para ela lidar quando entrou na turma inclusiva. Com relação à Felipe, Bruna também observou melhoras, especialmente na locomoção dele pela escola e nos processos de aprendizagem, pois ela enfatizou que ele aprendeu a fazer os deveres. Laura destacou a rapidez com que Felipe passou a realizar as atividades escolares, pois ele demorava muito, segundo ela.

As crianças sinalizaram, em suas narrativas, pontos positivos no trabalho da professora Marta com os colegas cegos. Alegam que a professora gosta muito deles e, de trabalhar com eles. Laura disse que Marta corrige Clara e Felipe o tempo todo quanto à postura que devem ter em sala de aula e, quanto aos movimentos estereotipados. Como nos esclarece Cunha (2012), a concepção que o educador possui sobre a educação inclusiva norteia o seu trabalho pedagógico. Dependendo da sua concepção, o trabalho inclusivo é mais ou menos efetivo e é possível potencializar o desenvolvimento global das crianças para além de seus disfunções. Parte da constituição das concepções como educador, em certa medida, se deve à formação pedagógica. Outra parte, às crenças e valores dominantes na sociedade. No caso da formação profissional, quando há

elementos sobre o trabalho com a diversidade e com os educandos especiais, há uma maior probabilidade de construção de ações pedagógicas mais conscientes quanto à essa questão.

Além da formação, a subjetividade – simbolização – do educador quanto à inclusão, também, direciona o seu trabalho. Portanto, o trabalho pedagógico tem seu início na atuação docente. Nas observações realizadas em sala, ficou claro que Marta e Claudia simbolizaram a educação inclusiva de forma muito positiva. Isso se verifica tanto pelas concepções que ambas apresentaram sobre inclusão, como, também, pelas práticas pedagógicas. Marta e Claudia incluem Clara e Felipe em todas as atividades escolares. Além de serem muito exigentes quanto ao desempenho deles frente às tarefas escolares.

Os colegas foram unânimes em responder que acreditam que todos os outros colegas de sala gostam de Felipe e de Clara. Eles ressaltaram o carinho que determinados colegas tem para com eles, além das brincadeiras que realizam juntos. Renato mencionou que acredita que os demais colegas de turma gostam dos colegas cegos. Justificou que não se deve não gostar das pessoas só porque elas são diferentes. Ele acrescentou, ainda, que aprendeu isso com os seus pais. Tais posicionamentos podem ser enfatizados pelos relatos de observação, em que se verificou que a professora Marta estimula a boa convivência entre todos os seus alunos (as).

#### *4.1.2. Destaques de e sobre Clara*

Clara demonstra ter uma visão muito positiva sobre a instituição escolar e os processos de aprendizagem, demonstrando um afeto muito especial pelas professoras. Relaciona “estudar” a ficar mais “inteligente”. Gosta de frequentar o ambiente escolar. Para ela, aprender significa saber fazer os exercícios das tarefas e das provas. Neste processo de aprendizagem, considera essencial a função das professoras, pois cita que são elas que a ajudam a aprender. Acrescenta que, com as professoras, o aprendizado se torna fácil. Principalmente, ao relatar sobre como aprendeu a utilizar as tecnologias de estudo para cegos, como a máquina de Braille e o Soroban. Ela sinaliza que a aprendizagem se dá começando dos níveis fáceis aos mais difíceis do conteúdo, embora seu argumento não fosse tão claro e explícito. Ser um bom aluno significa conseguir ficar quieto em sala de aula e ler bastante. Acredita ser uma boa aluna e tem como perspectiva futura fazer um curso superior.

Marta afirma que Clara é uma excelente aluna, que se desenvolveu muito socialmente após a inclusão. Segundo ela, a melhora na socialização de Clara se deveu ao acolhimento que recebeu das crianças da turma. Esse acolhimento ocorreu, possivelmente, devido ao trabalho de sensibilização feito com os colegas de turma pela professora antes do ingresso de Clara. Claudia afirma que, antes da inclusão, Clara era uma criança nervosa.

Fernanda reconhece a importância das experiências escolares na constituição da subjetividade de Clara, após a luta travada por eles (pais) para que Clara tivesse direito à inclusão, devido às modificações ocorridas desde que Clara entrou na escola e, principalmente, em uma turma inclusiva. De acordo com Fernanda, eles tiveram de recorrer à outras instâncias para conseguir que Clara frequentasse uma turma inclusiva, pois a escola se opôs a retirá-la da turma de educação especial. Esse reconhecimento é visto tanto pelo crescimento acadêmico de Clara, como pelo seu desenvolvimento pessoal. Fernanda afirma que houve transformações na personalidade de sua enteada, como a melhora na socialização. Segundo ela, Clara se tornou uma criança mais alegre e independente.

Fernanda percebe o trabalho da professora Marta e Claudia como fundamental para o desenvolvimento de Clara, pois, segundo ela, Marta é exigente com Clara como o é com todos os alunos da turma. Marta é uma professora que busca não ver limites em seus educandos cegos e, trabalha a independência deles. E, entende como primordial, para o desenvolvimento de Clara, o contato com os colegas de turma. Segundo ela, esse contato amplia as experiências de vida de Clara, visto que os colegas têm experiências diferentes da dela.

#### *4.1.3. Destaques de e sobre Felipe*

A partir das observações feitas em sala de aula e da narrativa de Felipe, é possível constatar o quanto ele gosta e se sente à vontade no ambiente escolar. Gosta de realizar as provas e as atividades, e relaciona isso à ampliação de sua inteligência. Busca, sempre, interagir com os colegas. Principalmente, durante o recreio em que se sente à vontade para ficar na quadra onde as outras crianças jogam futebol. Na quadra, Felipe anda no meio dos colegas tentando interagir, jogar, se comportar como os outros se comportam no futebol. Também foi possível observar o quanto as meninas se

mostravam mais interessadas em brincar com ele, embora, de vez em quando, os meninos o deixavam chutar à gol.

Relacionado às professoras, Felipe demonstra gostar e ter muito carinho por elas. Ele não soube explicar a razão de gostar delas. Mas, em observações realizadas em sala de aula, Felipe este apreço e carinho, por trazer presentes às professoras e, por afirmar que: “*eu não desrespeito elas*”. Para ele, gostar parece se associar à respeito. E, afirmou que aprende “*porque a tia Marta do meu lado!*”. Ele demonstra reconhecer o valor do educador no processo de aprendizagem. Principalmente, quanto à professora Marta, que é a professora regente de sua classe. Narrou episódios de quando Marta e Claudia lhe ensinaram a ler e a escrever em Braille. Sente-se muito satisfeito quando aprende um conteúdo e, acredita que é mais fácil aprender quando se vê o conteúdo várias vezes. Assinalou a importância do material adaptado para o seu aprendizado ao relatar sobre um conteúdo que aprendeu por causa do material ser em alto relevo.

Ao mencionar que gosta muito dos colegas e de fazer atividades com eles pode indicar que ele se sinta aceito e encontre espaço para se realizar no contexto da escola. É interessante, inclusive sua reclamação ao fato dos colegas conversarem muito durante as atividades feitas em sala de aula. Talvez, esse discernimento possa estar relacionado à consciência de si sobre as suas necessidades para a realização da tarefa escolar. Também diferencia com muita clareza o modo de ele aprender dos colegas. Inclusive, hipnotiza que ler com os olhos parece ser mais fácil e prático do que o Braille.

Esse posicionamento talvez tenha alguma relação com a considerada “preguiça” que os outros entrevistados dizem que Felipe tem. Apesar de ele aceitar realizar as tarefas escolares, ter um bom desempenho na leitura e gostar de aprender, há uma concepção ambivalente sobre a mediação da ferramenta de leitura necessária para que aprenda os conteúdos escolares.

Marta alfabetizou Felipe e, foi um processo conturbado. Segundo ela, teve que realizar um trabalho de desenvolvimento de habilidades, que deveria ter sido trabalhado na Educação Infantil, juntamente com o trabalho de alfabetização em Braille. Contudo, afirma que Felipe cresceu muito. Atualmente, ele lê frases completas. Além deste trabalho, realizou o trabalho de locomoção de Felipe pela escola, que possui piso tátil. Felipe anda com autonomia pela escola inteira hoje. A brincadeira e a imaginação auxiliam na construção do pensamento simbólico necessário às aprendizagens processo de escolarização. De acordo com Brasiense, analisando Vygotski, em seu artigo sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, esse desenvolvimento das

interações entre as crianças mais experientes e menos experientes, em que imitam a conduta dos adultos e, com isso internalizam conhecimentos. A brincadeira permeia a atitude em relação à realidade em crianças em fase de escolarização. Na brincadeira a criança aprende o significado das ações. A criação do sistema simbólico permite à criança o aprendizado, como a alfabetização, no qual as letras se configuram como representações da escrita.

Adriana, irmã Felipe, reconhece a importância das experiências escolares para o desenvolvimento dele. Quanto ao desenvolvimento escolar destacou a atividade de leitura como a maior propulsora de aquisição de conhecimentos. Assim como o convívio com os colegas como um propulsor de desenvolvimento em Felipe de forma geral. Acredita que o irmão busca alcançar os colegas no que estes realizam – a imitação –. Ela acha os colegas de Felipe são muito carinhosos com ele. Afirma que o irmão se sente amado na escola. Reconhece, também, como primordial ao desenvolvimento de seu irmão, o trabalho da professora Marta. Segundo ela, a referida professora além de conseguir realizar atividades incluindo toda a turma, estimula a independência de Felipe. As relações afetivas, tanto no nível entre pares (com os colegas) como com os adultos. Esse sentimento legitima o sentimento de aceitação e pertencimento no grupo, além de ser fundamental para a experimentação do vir a ser de Felipe. A integração desses sentidos do “eu” na coletividade deveria ser o principal indicador de inclusão, ao nosso ver. De acordo com Vygotski (1983) destaca a coletividade como elemento que empulsiona, não somente, mas principalmente, o desenvolvimento das pessoas cegas. A afetividade, ainda segundo o referido autor, não constitui, por si só, o elemento construtor da subjetividade. Os aspectos que estruturam as construções subjetivas são o contexto histórico e cultural contidos nos espaços sociais frequentados pelas pessoas e, o próprio sujeito como agente de significação.

## **4.2. Aspectos e dimensões relevantes da relação família-escola na constituição da subjetividade das crianças cegas**

### *4.2.1. Narrativas de e sobre Clara e Felipe*

De acordo com Franco (2011, p. 170, grifo nosso), o percurso inclusivo “começa em casa e onde a forma como é vivido pela família desempenha um papel fundamental” no desenvolvimento da criança com disfunção. A noção dos processos inclusivos como

percurso destaca o dinamismo inerente à inclusão, visto que esta oscila em concordância com os contextos sociais, além de representar os desafios e as exigências deste processo. A palavra processo nos remete à idéia de continuidade, pois se encontra em construção e, pode percorrer diferentes caminhos. O dinamismo do percurso inclusivo é definido em quatro níveis, que são o próprio conceito de inclusão, as instituições e suas respostas, o desenvolvimento individual e os contextos. Todos esses elementos evidenciam a inclusão como algo em permanente evolução.

De forma geral, e não somente familiar Franco (2011) pontua que a problemática da inclusão é de origem relacional antes de todos os outros fatores, como os problemas de ordem educativa, pedagógica, legislação e princípios. A dimensão relacional está atrelada à idéia de ser humano. Ou seja, possuir ou não certas competências e habilidades por causa de debilidades sensoriais, funcionais e psicológicas não deveriam constituir empecilho à conquista das dignidades e a garantia de direitos humanos. A verdadeira inclusão se concretiza em ações concretas quotidianas, uma vez que já se atingiu relativo avanço em termos legais e, de valores. Portanto, a problemática da inclusão não tem seu *locus* estrito na educação e na escola, mas em toda a sociedade, a começar pela família.

Abarcar a questão familiar na análise do percurso inclusivo, em nosso caso, as experiências escolares de crianças cegas, é compreender que não se pode tratar de momentos particulares do desenvolvimento, porque “a qualidade inclusiva de um momento ou contexto qualquer pode ser completamente anulado se, antes ou depois, os outros momentos desse percurso de desenvolvimento não são igualmente inclusivos” (FRANCO, 2011, p. 160). Ou seja, a segregação em ambiente familiar atrapalha, em grande medida, a inclusão exercida na instituição escolar e vice-versa. Assim como em outros espaços sociais frequentados pelas crianças com disfunção.

No caso de Clara e de Felipe, foi possível perceber, por meio das entrevistas e da observação, a inclusão deles tanto as consequências de um esforço de inclusão bem cuidado tanto em atividades familiares como escolares. As famílias dessas crianças trabalham em conjunto com a escola a fim de promover um desenvolvendo efetivo. Tanto a família de Clara quanto a família de Felipe mostraram uma preocupação louvável em participar em todas as instâncias da vida deles, principalmente nas referentes à escola: tarefas escolares, reuniões, atividades festivas etc. Inclusive, foi possível acompanhar as festas juninas da escola em 2012 em que ambas as crianças dançaram quadrilha junto aos demais colegas. Além disso, elas crianças participam de



todas as atividades realizadas em família, como afazeres domésticos, passeios, viagens, comer em restaurantes etc. As professoras entrevistadas, assim como as crianças, explicitaram sobre o quanto a integração família/escola é central para o desenvolvimento adequado das crianças cegas. As professoras focaram a sua resposta nos processos de ensino-aprendizagem e na socialização, enquanto as crianças focaram suas respostas destacando que a importância da escola reside nas amizades.

A inclusão familiar abarca a dimensão relacional do percurso inclusivo. De acordo com Franco (2011, p. 161), a inclusão familiar refere-se a “todas as formas como a família participa do processo inclusivo da criança”. Esse autor adverte que os pais dessas crianças não são meros participantes do processo educativo, pois eles, também, vivem um processo “com exigências inclusivas”. O próprio contexto familiar propiciará, ou não, condições de desenvolvimento para a criança. Todos os membros da família influenciam nas construções psíquicas uns dos outros. Baseado em entrevistas, ficou evidente o modo como os familiares se movimentaram no sentido de se adaptarem às demandas de seus filhos cegos.

No caso de Felipe, a mãe, que já era educadora, fez curso de Braille e, atualmente, trabalha no Centro de Deficiência Visual (CDV). Passou a interessar-se por conhecer tudo o quanto possível sobre a cegueira. Os pais de Clara também se movimentaram a fim de conhecer as possíveis especificidades do desenvolvimento da filha. Embora, os familiares não tenham realizado curso de Braille, por exemplo. A mobilização dos pais de Clara é na promoção de experiências à filha, no auxílio ao que a escola requisita para o aprendizado de Clara tanto em materiais, quanto em relação aos deveres de casa, participação nas festas escolares. Ambas as crianças receberam estímulos adequados desde bebê em centros especializados em cegueira. Adriana, irmã de Felipe, mencionou o quanto foi difícil para a família receber a notícia da cegueira do irmão, que foi descoberta durante a gestação. E, anuncia o quanto Felipe é especial para todo o núcleo familiar. Inclusive, eles promoveram mudanças na casa, como nos móveis em função de Felipe. No caso de Clara, antes da atual configuração familiar, Fernanda relatou que ela não recebia muitos estímulos da mãe em casa. Ao que parece, foi o pai que se interessou em colocá-la em instituições de desenvolvimento para cegos.

A construção de um ambiente familiar favorável ao desenvolvimento da criança com disfunção é primordial. Isso será alcançado pela reidealização da criança com disfunção, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades no que a criança é capaz de desenvolver e não no que não consegue realizar; na possibilidade de

reconhecimento da beleza do filho (a), não retendo essas crianças em casa e; por fim, na dimensão de perspectivas futuras positivas e esperançosas. Essas dimensões da reidealização propiciam a criação de um vínculo emocional entre pais e filhos fundamental ao desenvolvimento destes.

Portanto, a visão que os familiares constroem sobre a criança com disfunção, após o luto da perda da idealização de filho (a) saudável, atuam no processo de desenvolvimento do bebê. Por meio das ferramentas empíricas utilizadas, é possível afirmar a riqueza afetiva contida nas relações intrafamiliares de Clara e Felipe. Isso fica explícito nas falas tanto das crianças, quanto dos familiares entrevistados. Todos demonstraram, não somente, por meio das palavras como, também, por meio de atitudes observadas, o afeto que existe entre os membros familiares de ambas as crianças. Os familiares expressaram o quão orgulhosos são de Clara e de Felipe, além de possuírem perspectivas futuras positivas para a vida de seus (uas) filhos (as), como cursarem faculdade, trabalharem e constituírem família. Inclusive, Clara toca piano no CDV e, participa de uma banda.

#### *4.2.2. Destaques de e sobre Clara*

É encantador o sentimento de confiança que Clara exprime pela família. É um sentimento construído em meio a um ambiente de aceitação, de apoio, de investimento, de construir sonhos e futuros possíveis. Clara mencionou somente aspectos positivos sobre a sua família, sobre os passeios, ajudam-se uns aos outros, estudam com ela. Afirmou, ainda, que fazem tudo isso juntos. Marta afirmou que a boa relação entre a família e a escola é relevante para todos os educandos, mas, principalmente, para educandos como Clara e Felipe. Para ela, a boa relação entre essas duas instituições sociais representa um aspecto que impulsiona, ainda mais, o desenvolvimento das crianças. Afirma, ainda, que os pais de Clara são muito presentes e acompanham o trabalho pedagógico da filha. Os pais de Clara acreditam no potencial da filha, que demonstra interesse por cursar o ensino superior.

Claudia revelou que a família de Clara é muito participativa quanto ao desenvolvimento escolar. Destacou que eles têm expectativas boas para a vida de Clara e a cobram por isso. Não de uma maneira negativa. Ela julga que a experiência familiar de Clara é muito boa. Aponta, também, a presença ativa dos irmãos mais velhos neste processo.

Fernanda explicita como a nova configuração familiar, com a participação dela (e não da mãe biológica) e dos irmãos, proporcionou mais segurança para Clara. Segundo ela, essa segurança oferecida a Clara propicia um melhor desenvolvimento devido à elementos, pois a família a integra em todas as atividades que realiza.

Um dos pontos a destacar é a explicação acerca da mudança de concepção sobre o desenvolvimento de Clara. Segundo ela, há uma aprendizagem familiar sobre o processo de Clara, e conseguem finalmente vislumbrar que esse processo está acontecendo da mesma forma como ocorre com qualquer outra criança considerada normal. Antes, a família acreditava que Clara só cresceria biologicamente e não psicologicamente. Acredita que a família contribui para o desenvolvimento de Clara participando ativamente, pois eles sempre a buscam para estar com ela em todos os momentos. Acreditam que se a deixarem muito sozinha, ela vai regredir, não pela cegueira, mas por ser autista.

Relacionado ao desenvolvimento que Clara apresenta atualmente, Fernanda o justifica pelo trabalho realizado pelo conjunto família/ escola. Aponta a boa comunicação entre essas duas instituições como primordiais para a evolução tanto acadêmica, quanto pessoal de Clara. Enxerga o trabalho da escola como complementar ao trabalho realizado em casa. Todos os irmãos estudam juntos na mesa da sala e, quando Clara necessita de algum esclarecimento, os irmãos, que já estão cursando o Ensino Médio, fornecem as informações. Assim, como Fernanda e o pai de Clara.

Finalmente, é importante destacar a sensibilidade de Renato quanto à compreensão do processo de desenvolvimento do eu. Supostamente, o convívio com os colegas cegos provoca muitas reflexões e oportunidades para integrar ensinamentos e princípios ouvidos nos diferentes contextos vividos. Na entrevista, ao falar sobre Clara e Felipe, afirmou que “a escola, a família e os amigos auxiliam na construção de quem as pessoas são”.

#### *4.2.3. Destaques de e sobre Felipe*

Felipe contou que, em sua família, costumam fazer tudo juntos. Declarou se sentir protegido entre seus familiares. Quanto aos deveres de casa, diz preferir fazê-los com a mãe e, justifica isso pelo fato de achar o pai muito inteligente. Gostar de assistir televisão com o pai em casa. Inclusive, quando foi realizada a entrevista com sua irmã, ao chegar lá, Felipe estava assistindo televisão com o pai. E, ainda, foi ele quem atendeu

ao telefonema da pesquisadora e o interfone. A narrativa, junto a esses pequenos episódios, nos faz refletir sobre a complexidade das relações em família, e sobre a clareza que a criança tem acerca dos seus sentimentos, acerca das relações com seus cuidadores e pares em casa. As relações se estabelecem em função de atividades e o reconhecimento, críticas, aceitação e rejeição são ingredientes que fazem parte das construções subjetivas (FREIRE, 2008).

A relação de cumplicidade familiar é sentida também pelas professoras. Para a professora Marta, os pais de Felipe, assim como os pais de Clara, reconhecem a experiência escolar como relevante no desenvolvimento de seu filho, pois, segundo Marta, a mãe está, constantemente, parabenizando a escola e a sala de recursos pelo trabalho desenvolvido com seu filho. Claudia acredita que os pais de Felipe, assim como os pais de Clara, acreditam em potencial do filho de conquistar tudo aquilo que ele deseja. Exigem bastante dele. Claudia afirmou que quando há a integração entre a família e a escola o sucesso do desenvolvimento das crianças é garantido.

Felipe parece receber apoio da família com relação aos processos de ensino-aprendizagem. Adriana relata que ela e a mãe já cursaram Braille para auxiliar Felipe. Inclusive, ela foi a primeira da casa a estudar e que por algum tempo era a única que sabia esse sistema de escrita. Durante o processo de alfabetização de Felipe, ela conta que comprou jogos específicos sobre o tema para facilitar o aprendizado de Felipe. O relato comprova, portanto, a proximidade com que o núcleo familiar de Felipe o acompanha na escola. Além de participarem das festividades promovidas pela instituição, a mãe de Felipe comparece às reuniões.

Adriana relata, ainda, outro processo de aprendizagem do mundo visível de seu irmão, que é o fato dele perguntar sobre tudo, requisitando explicações. Como, por exemplo, “*como é a nuvem?*”. Disse que Felipe parece gravar essas explicações, pois as utiliza em seu dia-a-dia. Por isso, sempre busca informações quando não tem certeza do que vai responder à Felipe. Afirma que o irmão tem boa memória. Aspecto que pode ser observado em sala de aula. Nas atividades de reconto, era notável ouvi-lo. Ele reproduzia frases completas dos textos lidos *ipsis literis*. Adriana afirmou, ainda, que a evolução do irmão se deve, também, à estimulação que recebeu desde quatro meses de idade no Centro de Deficiência Visual (CDV).

Entretanto, há uma diferença fundamental entre a dinâmica inclusiva do núcleo familiar e o convívio dos outros familiares com a criança cega. Adriana foi pontual ao referir-se à esse aspecto. Contou como Felipe retorna diferente quando passa um tempo

considerável com os outros familiares. Enquanto em sua casa, Felipe é incentivado a fazer a maior parte das coisas sozinho, ele percebe que os demais familiares veem Felipe como uma pessoa incapaz e sem autonomia. Quando chega da casa da avó, por exemplo, ele mostra-se muito mais dependente. As mudanças no comportamento são sinais e indicadores de como as concepções acerca de si próprio são intimamente relacionadas à visão que as outras pessoas possuem dele e às formas como os outros com mais autoridade o posicionam no dia a dia.

As expectativas de Felipe parecem ser apoiadas pelo seu núcleo familiar. Consta-se disso na fala da irmã, em que afirma que tudo que Felipe quiser futuramente irá conseguir. Assim como, os seus desejos de se casar e de ter filhos já expressos no capítulo de resultados.

### **4.3. Aspectos e dimensões das concepções que a criança tem de si própria com relação à sua insuficiência visual no contexto de suas experiências**

#### *4.3.1. Narrativas de e sobre Clara e Felipe*

As concepções que as pessoas possuem de si mesmas são construídas de uma forma dinâmica, dialética, contínua e relacional baseado em experiências de acordo com Freire (2008). Ou seja, a ideia que a própria criança tem sobre ela mesma tem sua origem no modo como esta participa da vida social, do contexto histórico-cultural em que está inserida e, das visões que os outros possuem dela e da forma como esta simboliza, ressignifica as suas experiências. Esses movimentos intra e intersíquicos de elaboração e reelaboração conformam os sujeitos. Cultura se refere:

Ao processo pelo qual pessoas, grupos e sociedades constituem seus valores e crenças, organizam suas atividades e elaboram/ mantêm/ transformam suas normas de conduta e práticas sociais, por meio do uso das ferramentas materiais que por si só constituem cultura. (FREIRE, 2008, p. 6, grifo nosso)

Portanto, os seres humanos são ativos em seu desenvolvimento psíquico, que mantém um elo com a cultura. No caso das crianças cegas estudadas, elas demonstraram possuir concepções dinâmicas de si positivas, como bonito, bom, legal, amado etc. Essas concepções estão entrelaçadas às relações interpessoais estabelecidas e

experiências vividas por essas crianças ao longo de sua vida e, ligam-se, principalmente, às instituições sociais, como a escola e a família. A instituição escolar pesquisada, assim como seus membros, parece construir e corroborar para essas ideias positivas que Clara e Felipe possuem sobre si. Os pais, os professores e os colegas explicitaram ter muito orgulho das crianças cegas estudadas. Isso corresponde ao fato de as crianças cegas estudadas se sentirem bem consigo mesmas. Elas mostraram não julgar a si mesmas de modo depreciativo o fato de serem cegas.

As interações sociais são construídas pela mediação, em que estão imbricados não só a comunicação e os objetos, como também, como as pessoas significam seus relacionamentos e das posições que ocupam em determinado contexto (FREIRE, 2008). Nesta perspectiva, fica claro o envolvimento dos níveis objetivo e subjetivo, que estão abarcados pelas relações pessoa-objeto e pessoa-pessoa. As qualidades das interações sociais para todas as crianças, mas principalmente, às crianças com disfunção é vital para o seu desenvolvimento adequado.

Dentro da escola – professores e colegas – e com os familiares, foi observado o quanto Clara e Felipe são queridos e valorizados. Quase todos, tirando alguns colegas, conseguem enxergar Clara e Felipe como pessoas normais, mas que exigem mais cuidados, como ficou explícito nas falas. Os sujeitos de pesquisa parecem ter noção de que são valorizados pela comunidade escolar e pelos familiares, pois, somente, relataram elementos positivos dessas relações. As crianças cegas apresentaram se sentirem muito felizes nos dois contextos, familiar e escolar. Ambos se reconhecem como elementos importantes de suas famílias e do contexto da sala de aula.

As concepções das professoras acerca da inclusão e da deficiência e suas práticas pedagógicas demonstram produzir, nessas crianças, posições sociais vivenciadas na inclusão. Esse conjunto de concepções determina a transformação ou a reprodução de estruturas assimétricas. Clara e Felipe, por meio da ação mediada das professoras e de seus familiares, que lutaram pela inclusão de seus filhos, promovem relações que privilegiam a construção de seres com uma autoimagem positiva. Isso se evidencia pela participação de Clara e de Felipe em todas as atividades realizadas na escola e, em casa pelos familiares. Inclusive, essas concepções de si próprias nascem nas relações interpessoais que, de acordo com Freire (2008):

Estão repletas de articulações acerca de limites e fronteiras. Explicações de si e de suas ações, são feitas com base em um conjunto

de conceitos e definições relativas às ações dos outros em situações específicas. É nas interações interpessoais que se estabelecem limites e fronteiras por meio da censura como forma de controle moral. (FREIRE, 2008, p. 13, grifo nosso)

Portanto, nós nos regulamos perante os limites que os outros nos impõem por meio das relações interpessoais e da linguagem. São nessas interações que nos constituímos enquanto sujeitos. Clara e Felipe, também, são englobados por essas fronteiras impostas pelos outros no convívio e pela experiência. Em sala de aula e de recursos, Marta e Claudia chamam a atenção das crianças cegas quanto às condutas que devem ter perante a escola, o aprendizado, professores e colegas.

As concepções que as pessoas têm de si mesmas constitui uma dimensão da constituição da subjetividade, que representa esse movimento dialético de construção e reconstrução constante proporcionado pela experiência inserida em determinado processo histórico-cultural, entre nós, os outros e o mundo.

#### 4.3.2. Destaques de e sobre Clara

Em vários momentos da entrevista da educanda foi possível evidenciar as percepções que ela tem sobre si mesma. Há um sentido construtivo de conceitos que podem ter tantas conotações, como gostar de estudar, de fazer isso muito bem, ser inteligente – “*sabidona*” –, magra, alta e amada. Ao mesmo tempo, ela demonstra ter uma visão positiva de como os colegas de turma a veem, pois afirma que eles a acham uma pessoa “*crescida*”. Em minha opinião, por meio das observações, este termo utilizado por Clara significa que os colegas a acham uma pessoa desenvolvida. Talvez ela esteja relacionando a diferença e a mudança entre como era antes e como é vista agora. Também é o fato de que ela é fisicamente maior do que os colegas. O mesmo se repete sobre o que ela acha que os familiares acham dela. Pois, segundo Fernanda, Clara comenta, em casa, que quer cursar a faculdade. A madrasta, em sua narrativa, demonstrou acreditar que Clara cursará a faculdade. Mas, isso não é algo que a família espera dela embora irá apoiar Clara no que ela desejar. Portanto, a visão dela, que ele a tranfere para os familiares, talvez pelo fato de ser autista e de ter dificuldade para distinguir o que ela pensa e o que o outro pensa, de que ela vai estudar muito, porque deseja ser professora.

Marta acredita que Clara não aparenta se sentir diferente dos demais colegas. Pelo menos, não, no sentido de se sentir desvalorizada por ser cega e autista. Acredita

que Clara já se percebe como moça, por já ter 13 anos. Enquanto seus colegas de classe têm, em média, seis e sete anos de idade. Claudia decreve Clara como uma criança muito esforçada, interessada, sociável, carismática e madura. Fernanda qualificou Clara como uma adolescente rebelde, alto astral, esforçada, brincalhona, que impõe limite aos outros, que não é rancorosa e, que gosta de auxiliar nas tarefas de casa. E, por fim, os colegas destacaram as seguintes características em Clara: boa, legal, estudiosa e inteligente. Esses qualificativos, certamente estão no processo de internalização e canalização cultural na dinâmica psicológica de Clara na medida em que ela ensaia posicionamentos e elabora mundos discursivos autoexplicativos para dar sentido às suas compreensões e sentimentos acerca das experiências.

#### *4.3.3. Destaques de e sobre Felipe*

Felipe se percebe como uma criança muito inteligente, acha fácil fazer novas amizades e gosta disso. Afirma que nada o deixa com raiva ou chateado. Parece se sentir bem consigo mesmo, pois acredita que todos somente veem qualidades positivas nele, como bonito, bom, inteligente etc.

Marta descreve mais as características das crianças relacionadas com a educação inclusiva. Atualmente, vê Felipe como uma criança independente. Claudia enxerga Felipe como uma pessoa inteligente, esperta, “elétrico” quando não se trata de fazer as tarefas e, preguiçoso para realizá-las. Por meio das observações, percebeu-se que Felipe é uma criança alegre, sociável, carinhosa, inteligente, com ótima memória e, um pouco desmotivado na hora de realizar as tarefas escolares apesar de totalmente capaz de cumpri-las.

Adriana percebe o irmão como uma pessoa persistente, esforçada, carinhoso e sociável. Acha que ele é muito responsável quanto aos deveres de casa embora se mostre indisposto antes de começar a atividade. Contou que Felipe fica fechado quando está perto de alguém de quem não gosta e que não gosta de ser desapontado quando lhe prometem algo, pois ele fica triste. Felipe é também, segundo a irmã, uma criança curiosa, que pergunta sobre tudo.

Os colegas afirmam que Felipe é uma criança divertida, inteligente, bonito, uma pessoa boa e sociável. González Rey (2005), em seu histórico sobre a subjetividade, resgata a categoria vivência utilizada pela autora Albuljanova, determinando que o mundo é constituído por temas subjetivos. Estes influenciam o desenvolvimento da



criança em sua socialização. Ainda segundo o autor, este seria o ponto onde se formam as motivações dos sujeitos. Os adjetivos trazidos pelos colegas de Felipe, sobre como o percebem, parecem, não só se aliar à pessoa de Felipe, como também, parecem ser motivados pelo trabalho de sensibilização realizado pela professora Marta. Esta sensibilização promove tanto nos colegas videntes, como em Felipe uma constituição subjetiva sobre a cegueira calcada, simultaneamente, nos níveis individual e social. Essas experiências, social e individual dos sujeitos, geram uma diversidade de sentidos subjetivos. Portanto, a experiência escolar promove um processo de constituição diferenciado pelo fato do aspecto social se apresentar de diversas formas, devido à história e a cultura em que se insere. Além, do agir peculiar que cada ser possui. Nesta perspectiva, as interações, ocorridas no espaço escolar, tanto de Felipe como de Clara com os colegas videntes modificam as estruturas subjetivas de ambas as partes.

Quanto às concepções dinâmicas de si, vemos que um ponto destacado pelo Felipe é o de fazer amizades. É o aspecto que ele sente mais satisfação e, interessadamente, se sente competente para isso. Os qualificativos que legitimam esse sentimento são sociável, elétrico, alegre, divertido... Isso aponta para a dimensão interrelacional. O quanto que ele se realiza nas relações interpessoais e o quanto é valorizado pela sua forma de aproximação e interação com as pessoas. No caso da desmotivação, é algo que também é interessante. Isso se dá quanto às tarefas que devem ser realizadas sozinho, de atribuições individuais, que dependem mais de um desempenho para o qual ele tem potencial, mas não está desenvolvendo o gosto para. E isso tem sido sentido por ele e pelos outros, e ele parece ter consciência disso. É necessário trabalhar dentro do seu ponto forte, a sociabilidade, e então partir para o desempenho individual mediado pelas ferramentas e sistemas de signos apropriados para que ele seja visto como um aliado nas relações e não uma condição de ser um bom aluno que, para ele, não parece ser algo tão dominante na dinâmica de seu eu.

#### **4.4 Concepções de inclusão e deficiência nas perspectivas das professoras**

A professora Marta aponta que a vantagem da inclusão é a imitação, devido ao contato dos educandos cegos com os educandos não cegos. Neste sentido, tem-se a inclusão como uma condição de potencialização de aprendizagem e desenvolvimento para os educandos com necessidades educacionais especiais. A professora enxerga a experiência escolar como uma das construtoras da subjetividade das crianças cegas,

porque acredita que o meio social influi consideravelmente no desenvolvimento de qualquer ser. As experiências com os colegas, ou seja, a socialização, segundo ela, faz com que eles cresçam, ganhem maturidade e independência.

A partir das concepções que Marta tem sobre “deficiência” e “inclusão” parecem promover um trabalho pedagógico que privilegie a diversidade humana. Acredita que as pessoas podem ter deficiências de várias formas, pois todos nós possuímos limitações a vencer e habilidades a conquistar. Apesar de não ter apresentado uma definição específica sobre inclusão, afirmou ser a favor desse processo, pois todas as crianças têm condições de aprender. O posicionamento da professora sobre a deficiência encontra interessantes aportes no pensamento de Vygotski (1983). O desenvolvimento das crianças cegas, ou não, depende mais do meio em que se encontram do que de suas condições biológicas. As intervenções educacionais, sejam estas formais ou não, serão fundamentais na constituição de habilidades e destrezas nos indivíduos.

Marta condena os diagnósticos e os rótulos, porque podem criar problemas nas crianças e nas suas relações. De acordo com Moysés (2001) esses instrumentos avaliativos, que reduzem os seres humanos às suas incapacidades biológicas, ganharam força com a medicalização da sociedade e, conseqüentemente, a medicalização da escola. Em decorrência disso, cria-se um estigma na criança, que dificulta o seu processo de aprendizagem por criar, na criança, um sentimento de incapacidade.

Acerca dessas mesmas concepções, a professora Claudia explicita que deficiência é a incapacidade de algumas pessoas em conseguir fazer determinadas coisas por uma disfunção intelectual e/ou sensorial. Ou seja, a sua idéia de deficiência foca a falta de determinado elemento físico ou intelectual, que desabilita as pessoas que a possuem de desempenhar certas atividades. Essa perspectiva, segundo Cavalcante (2004, p. 84) é a do “sujeito da falta”, um dos elementos constitutivos do preconceito da deficiência, em que esta é associada à idéia de déficit. Embora discursivamente Claudia tenha apresentado tal definição, o seu trabalho pedagógico atesta que ela não enxerga limites quanto à aprendizagem e desenvolvimento das crianças cegas. Sobre a inclusão, afirma que é um processo que possibilita a convivência de todas as pessoas participando juntas da construção do conhecimento, com a finalidade de desfazer preconceitos, pois onde existe o preconceito, não existe verdadeira inclusão (CAVALCANTE, 2004). De acordo com Tunes (2010) a própria noção de deficiência já representa a manifestação do preconceito.

Para que ocorra a inclusão, Claudia destaca ser preciso estrutura física, material e profissional adequadas. Em consequência disso, declara que a única diferença que percebe no seu trabalho com as crianças cegas é quanto à adaptação de material, pois os trata como crianças normais. Isto se confirma com as observações. A instituição escolar possui piso tátil e materiais que adaptam as atividades das crianças cegas na sala de recursos para cegos.

Assim como a professora Marta, Claudia considera as experiências escolares, propiciadas pela inclusão, relevantes na constituição da subjetividade das crianças cegas. E, o considera pelo mesmo motivo de Marta. Ou seja, a importância da convivência dessas crianças com todas as outras pessoas da comunidade escolar, principalmente com as outras crianças. De acordo com ela, a imitação promove o desenvolvimento. Nessa afirmação, fica explícita a constituição da subjetividade pelo movimento dialalético de formação psíquica individual e social. De acordo com Rey (2005), dessa forma nascem os sentidos subjetivos, que configuram a constituição subjetiva dos seres. Esses sentidos subjetivos são carregados de historicidade e de cultura. Claudia destaca, ainda, a importância da participação de crianças como Clara e Felipe em atividades extra-classe, como a festa Junina tanto para eles, quanto para as outras pessoas verem que eles são capazes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS CONHECIMENTO EM MOVIMENTO**

A constituição da subjetividade corresponde a um processo dialético, relacional, complexo, multidirecional de ressignificação dos seres das interações destes com outros seres e o mundo por meio das experiências. Experimentar é um aspecto natural da vida dos sujeitos, que cria mecanismos de desenvolvimento psíquico. A aprendizagem nada mais é que a organização de elementos subjetivos por meio da experiência na construção do conhecimento sobre os fenômenos que cercam a vida humana.

A análise dos resultados demonstrou o quanto as experiências escolares, a família e relação família-escola participam da construção da visão que a criança cega possui de si própria no contexto das experiências escolares e, são essenciais para a construção de sua subjetividade das mesmas. As experiências escolares, especialmente nas instituições inclusivas, propiciam aos educandos cegos o convívio com crianças videntes. Essas crianças, por possuírem um arcabouço de experiências diferenciado da bagagem de experiências das crianças cegas, na relação dialógica, auxiliam a promover o desenvolvimento daquelas. Assim, como ocorre, também, o contrário uma vez que, as crianças cegas, também, possuem suas experiências diferenciadas e contribuem para a ampliação das experiências dos colegas videntes. Ou seja, seu jeito de estar no mundo e, de se relacionar com este.

Vygotski (1983), muito citado no presente trabalho, devido à sua abordagem inovadora acerca do que denominou “defectologia”, como uma primeira contribuição, revela-nos, na comunicação, a capacidade da criança cega de estabelecer uma relação dialógica com os pares e os adultos e, com os elementos que constituem a realidade. Portanto, a socialização, não só das crianças cegas, como também de qualquer criança que apresente o que ele chama de “disfunção”, é essencial para o desenvolvimento.

Partimos do pressuposto de que o ser humano é eminentemente social, cultural e histórico. O psiquismo se nutre nessa “natureza” e a transforma ao mesmo tempo que por ela é transformado. Essa é a dialética de nosso desenvolvimento. Para os educandos cegos esse fato assume papel central. A coletividade é fator de desenvolvimento de processos psíquicos superiores nas crianças cegas. Isso se confirma neste estudo pelos relatos dos familiares e educadores de Clara e de Felipe. Acerca do tema, todos eles

mencionaram o quanto os sujeitos de pesquisa se desenvolveram. Elegeram a imitação e a convivência com os colegas como elementos que promovem o crescimento nas crianças cegas no contexto de turma inclusivo. Somente uma das educadoras demonstrou perceber que o sentido deste desenvolvimento é bilateral. Ou seja, que do mesmo modo que as experiências dos educandos videntes ampliam as condições de desenvolvimento nos educandos cegos, o contrário também ocorre. Claudia deixa isso claro quando relata que a convivência dos alunos videntes com os alunos cegos, em sala de aula, fará com que aqueles sejam adultos “melhores”. Ou seja, que as crianças videntes serão capazes de lidar melhor com a diversidade em contextos variados.

Relacionado à personalidade do sujeito em desenvolvimento, González Rey (2005), afirma que cada ser é singular e agente de seu próprio desenvolvimento. Isso implica afirmar que a singularidade de cada pessoa produz uma diversidade de construções subjetivas, que promovem diferentes desenvolvimentos. Devido a isso, esse autor prefere utilizar a palavra “desenvolvimentos” e, não “desenvolvimento”, evidenciando, assim, a multiplicidade de caminhos que os seres humanos percorrem para se constituírem enquanto sujeitos.

Tal concepção é da mesma linha que Vygotski (1983) ao defender que, embora não existam diferenças essenciais no desenvolvimento de crianças videntes e de crianças cegas, constitui-se fato que o desenvolvimento desta elaborará caminhos diferentes do daquelas. Isso está estreitamente entrelaçado com a personalidade da criança cega uma vez que a personalidade do cego é reestruturada por causa da cegueira. As educadoras e os familiares consideram que as experiências escolares assumem uma parte vital na constituição de quem Clara e Felipe são, uma vez que foram identificadas mudanças na personalidade de ambos após a inclusão.

Franco (2011) explicita o fato de o percurso inclusivo começar em casa, por meio da reidealização dos pais para com os filhos com disfunção. Isso cria o vínculo entre pais e filhos, que promove o desenvolvimento das crianças e, da elaboração de suas subjetividades por meio da produção de sentidos subjetivos de valorização destas crianças. Por meio das observações e dos relatos de todos, ficou claro o quão importante se elegem estes dois elementos na constituição das subjetividades das crianças cegas. As educadoras e os familiares de Clara e de Felipe consideram a participação efetiva da família na escola como uma das dimensões que mais promovem os desenvolvimentos e a constituição deles enquanto sujeitos, pois as crianças cegas demonstram ficar alegres quando os pais as veem participando das atividades e festividades junto aos demais

colegas. As educadoras relataram que os pais que trabalham em regime de colaboração com a instituição escolar, garantem o sucesso na aprendizagem das crianças, não somente, mas principalmente, nas crianças cegas. Os familiares de Clara e Felipe evidenciaram ter um bom relacionamento com seus respectivos filhos. Isso fica claro nas narrativas dos sujeitos de pesquisa ao citarem se sentirem amados e protegidos no seio familiar.

As concepções que as pessoas possuem de si mesmas são construídas de uma forma dinâmica, dialética, contínua e relacional baseado em experiências de acordo com Freire (2008). Estas dependem do contexto histórico-cultural onde as crianças se inserem e na percepção que elas mesmas possuem de si. Os contextos escolar e familiar em que estão inseridos Clara e Felipe contribuem de forma significativa e singular na elaboração subjetiva que parece motivá-los. Pois, as concepções dinâmicas que possuem de si, em ambos os casos, assumem qualificações positivas, como bonito, inteligente, gente boa e legal. As narrativas dos colegas de turma de Clara e de Felipe também demonstraram caracterizar concepções relativas à pessoa e não centralizadas na cegueira. Os mesmos tipos de percepções em relação às crianças cegas estudadas foram demonstrados pelos pais e educadores. Essas visões construtivas, explicitadas nas interações dentro do contexto escolar e familiar entram em relação com as crianças cegas fazendo com que as concepções dinâmicas de si sejam significadas e resignificadas por elas e, pelas pessoas do seu convívio cotidiano expressando a força conformadora do ser humano nas relações intra e intersíquicas.

### **PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS SONHOS REAIS**

Enquanto perspectiva profissional futura se pretende ser professora na Educação Básica, tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para mim, foi uma experiência maravilhosa e, extremamente reveladora, estar em sala de aula com as crianças durante o período dos estágios obrigatórios das fases 1 e 2 do Projeto 4. Essas experiências me proporcionaram grande satisfação profissional e pessoal, visto que, com elas, descobri que gosto do ambiente escolar e, principalmente, da sala de aula. Pretender ser uma boa educadora é, ao mesmo tempo, desafiadora e encantadora.

Durante este trabalho de docência, quero progredir em minha formação acadêmica realizando a dissertação de mestrado e a tese doutorado preferencialmente na Universidade de Brasília. Tenho a certeza de que as experiências que passarei em sala de aula com meus futuros educandos me proporcionarão uma infinidade de universos por explorar, uma infinidade de temas necessitados de aprofundamento teóricos. O objetivo de se pesquisar e exercer a profissão de Pedagoga em ambiente escolar mutuamente, é o de me tornar uma pessoa e profissional que realize a verdadeira *práxis*. Ou seja, que a prática alimente a teoria e que, esta, por sua vez, alimente e enriqueça a prática. Como diz o professor doutor e inspirador, Renato Hilário da Faculdade de Educação, é o tornar-se pedagogo-professor-pesquisador-transformador.

Parece utópico e, eu desejo não perder essa visão da educação nunca no exercício da minha profissão escolhida pelo meu coração, mas quero fazer da educação, essa faceta tão fascinante da vida, algo que transforme a mim mesma e, aos outros positivamente. Não desejo, com isso, apontar a Educação como a única maneira de salvar a nós mesmos e o mundo e, sim de mostrar o seu potencial transformador nos seres humanos. Desejo, reler isso quando estiver idosa e, ter a certeza de fiz tudo que pude por e, pelo outro, por meio do meu labor sempre em sala de aula!

## REFERÊNCIAS

ABELLÁN, Rogelo Martínez; FRUTOS, Andrés Escarbajal; SÁNCHEZ, Pilar Armiais. Educação Inclusiva e formação de professores. In: RODRIGUES, David. Tradução: Joaquim Colôa Dias, Maria Bibiana Magalhães, David Rodrigues. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Manuel Barbosa e filhos, Ltda, 2011. p. 125-147.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes (org.). Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade. São Felipe: Vetor, 2009.

BONI, Valdeti; QUARESMA, Sílvia Jurema. TESE - Revista eletrônica de pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 Nº 1 (3) Jan-junho/2005. p. 68-80. Disponível em: <[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)>, acessado em 20/04/2013 às 15h03.

BRANCO, Angela Uchoa. Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. In: Temas em Psicologia. Universidade de Brasília. nº 3, 1993. p. 9-17.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/ 96), comentada e interpretada artigo a artigo. 3. ed. São Felipe: Avercamp, 2007.

BRASILIENSE, Elisa Nélia da Cunha. Vygotski e o papel da brincadeira no desenvolvimento Infantil. Artigo da Fucamp. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/12.Elisa-N%C3%A9lia.pdf>>, acessado em: 06 de Junho de 2013 às 10h50.

CAVALCANTE, Andréa Vasconcelos. O Preconceito da Deficiência. In: **O Preconceito da Deficiência no Processo de Inclusão Escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. p. 35-55.

CHACON, Miguel Claudio Mariel. Família e Escola: uma Parceria Possível em Prol da Inclusão? In: AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes (org.). Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade. São Felipe: Vetor, 2009. p. 57-70.

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Organização Mundial de Saúde. Lisboa, 2004.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. Desenvolvimento Cognitivo e Deficiência Visual. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos, 2010. p. 97-115.

CONSONNI, Denise; MARIANI, Antonio Luís de Campos. Compromisso da Universidade na Produção de Conhecimento e Tecnologia. In: AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes (org.). **Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Felipe: Vetor, 2009. p. 207-224.

Convenção sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência, 2006.



CUNHA, Eugênio. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 160 p.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948.

FRANCO, Víctor. A Inclusão começa em casa. In: RODRIGUES, David (org.). Educação Inclusiva: dos conceitos à práticas de formação. Coleção Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 157-170.

FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. Tese de Doutorado. Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia de Brasília, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Felipe: Atlas, 2008. 197 p.

GONZÁLEZ-GIL, Francisca; MARTÍN, Pilar Sarto. Experiências de inclusão na formação de professores. In: RODRIGUES, David. Tradução: Joaquim Colôa Dias, Maria Bibiana Magalhães, David Rodrigues. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Manuel Barbosa e filhos, Ltda, 2011. p. 149-155.

HENNING, Leoni Maria Padilha; SILVA, Rafael Bianchi. Autonomia, subjetividade e educação: experiência da diferença da relação humana. **Revista Filosofia Capital**. Vol.5, Edição 11, ano 2010.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 134-161.

LIMA, Súsi M. Barcelos; ALBANO, Adiana Gaffrée. Um estudo sobre clima e cultura organizacional na concepção de diferentes autores. Rev. CCEI- URCAMP, v. 6, n. 10, p. 33-40 – ago, 2002.

MARTÍN, Manuel Bueno; RAMÍREZ, Fransisco Ruiz. Visão Subnormal. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos, 2010. p. 27-44.

MARTÍN, Pilar Sarto; GONZÁLEZ-GIL, Francisca. Experiências de Inclusão na formação de professores. In: RODRIGUES, David (org). Tradução: Joaquim Colôa Dias; Maria Bibiana Magalhães; David Rodrigues. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de Formação**. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa e filhos, Lda. p. 149-155.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Institucionalização invisível: crianças que-não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. 244 p.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa**. Revista Facevv, Vila Velha, número 4, Jun. 2010, p. 22-27. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/OBSERVA%C3%87%C3%83O%20E%20ENTE>

VISTA%20EM%20PESQUISA%20QUALITATIVA%20-%20almir%20almeida.pdf>. Acessado em: 14 de Maio de 2013 às 15h.

OMELEZI, Eliana M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com poroblemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Felipe, 2006.

PAÍN, Sara. Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 102 p.

PAPALIA, Diane. O estudo do desenvolvimento humano. In: **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 45-61.

PIÑERO, Dolores María Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. Estimulação Multissensorial. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. Tradução: Magali de Loudes Pedro. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos.** São Felipe: Santos, 2010. p. 193-204.

RELATÓRIO MUNDIAL sobre a Deficiência, 2011. Governo do Estado de São Felipe. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

REY, Fernando González. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. Sujeito e Subjetividade. São Felipe: Pioneira Thomson Learning, 2005. 288 p.

REY, Fernando L. González. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças Cegas com Necessidades Especiais: Além dos Limites Concretos da disfunção. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen (orgs). **Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas para Alunos com Dificuldades e Deficiência.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 47-70.

SANTOS, Sueli Souza dos. **Inclusão: para que?** Artigo científico de pós-graduação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/2ceee28c-1e1b-4fe6-a627>>, acessado dia 06 de junho de 2013 às 15h30.

Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Declaração de Salamanca, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa A. Entrevista Reflexiva: Um Olhar Psicológico Sobre a Entrevista em Pesquisa. In: **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002. p. 9-58.

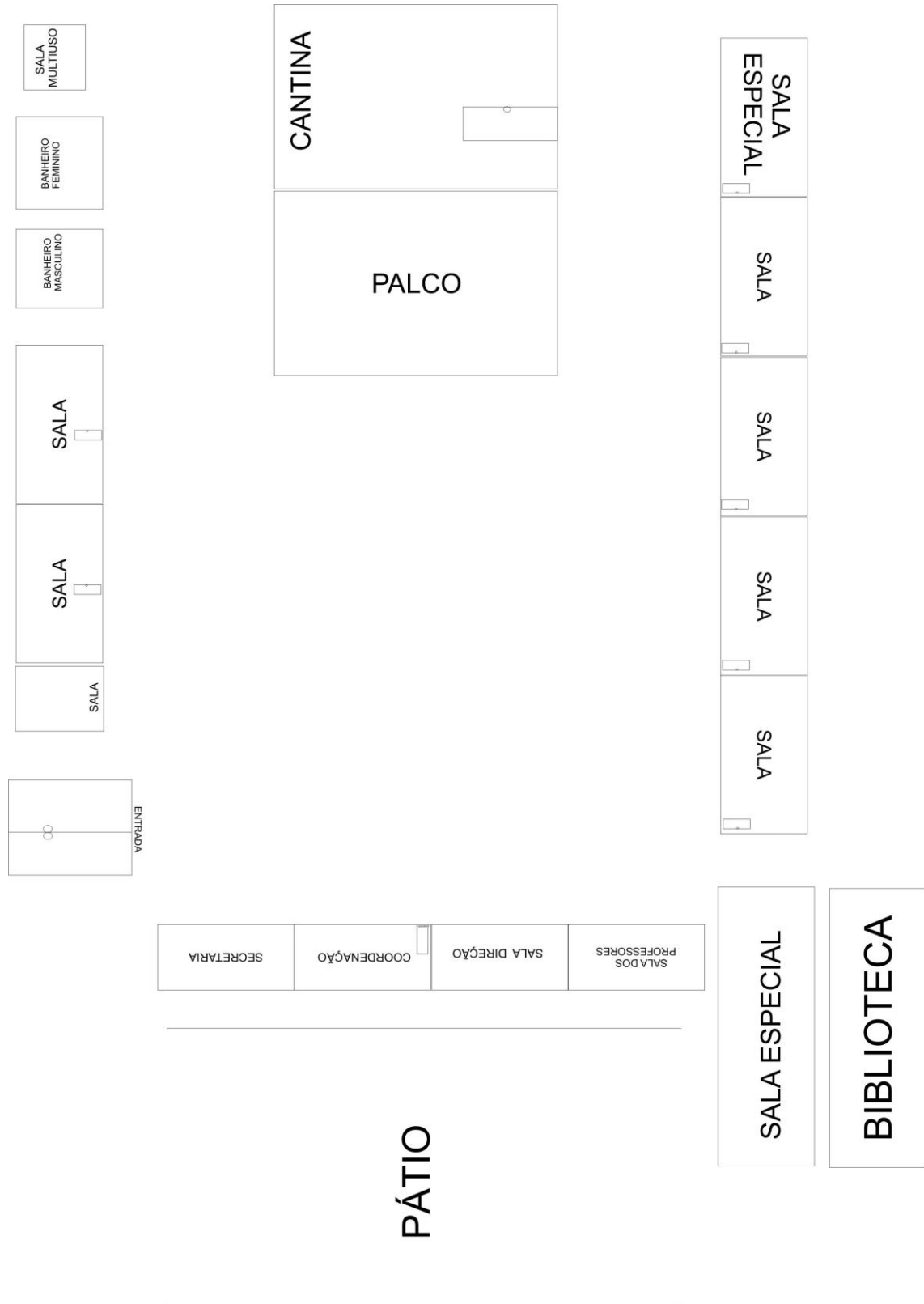
TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: **Vida e Educação.** Tradução: São Felipe: Companhia Editora Nacional, 1959.

TUNES, Elizabeth. Preconceito, Inclusão e deficiência: O preconceito no Limiar da Deficiência. In: BARTHOLO, Roberto; TUNES, Elizabeth (orgs.). **Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência.** São Carlos: EdFSCar, 2010. p. 50-56.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Fundamentos da defectologia.** Moscou: Editora: Pedagógica. 1983. 382 p.

# APÊNDICES

## Apêndice 1 – Estrutura Física da escola



**Apêndice 2 – Carta de Convite da Banca**

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e Fundamentos  
Psicologia da Educação

Brasília, 14 de Maio de 2013

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, prof. Dra. Ingrid Lilian e professor Dr. Eduardo Ravagni,

Por meio desta gostaríamos de convidá-la para compor a banca de avaliação do trabalho monográfico da aluna Karla Gabriela Silva de Araújo. Como é de seu conhecimento, o Projeto 5 é o momento de realização da monografia, cujo objetivo é proporcionar ao/à futuro/a professor/a oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares e educacionais como forma de enriquecer a sua experiência tanto na docência como na pesquisa. O trabalho de monografia tem por título “A Constituição da Subjetividade de Crianças com Deficiência Visual nos Anos Iniciais: o Eixo da Experiência Escolar” e buscou investigar que aspectos e dimensões da experiência escolar participam da constituição da subjetividade dessas crianças.

A apresentação será realizada na sexta-feira, dia 14 de Junho, às 10h, na sala de reuniões 1 Faculdade de Educação 3. A confirmação da sua participação pode ser comunicada por meio de correio eletrônico, ou pelos telefones de contato da graduanda e orientadora.

Desde já, agradecemos sua colaboração e contribuição.

Atenciosamente,  
Karla Gabriela S. de Araújo

Assinatura dos professores (as)

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

### Apêndice 3 – Termo de consentimento para menor de idade

Universidade de Brasília  
 Faculdade de Educação  
 Departamento de Teoria e Fundamentos  
 Área: Psicologia da Educação

PESQUISA: *A Subjetividade de Crianças com Deficiência Visual nas Anos Iniciais*

#### TERMO DE CONSENTIMENTO Para menor de idade

Meu nome é Karla Gabriela Silva de Araújo<sup>1</sup> aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB n° 2009/98648, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire<sup>2</sup>. Estou realizando uma pesquisa sobre A Constituição da Subjetividade de Crianças com Deficiência Visual: o eixo da experiência escolar. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar uma entrevista com seu (sua) filho (a).

Esclareço que as entrevistas individuais ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado(a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele(a); lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail [kalangapedagogiaunb@gmail.com](mailto:kalangapedagogiaunb@gmail.com) e pelo telefone celular.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

**( ) autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo**

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Endereço do(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Telefone do(a) responsável: \_\_\_\_\_

E-mail do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Contato: cel: – E-mail: [kalangapedagogiaunb@gmail.com](mailto:kalangapedagogiaunb@gmail.com);

<sup>2</sup> Contato: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz – E-mail: [sandra.ferraz@gmail.com](mailto:sandra.ferraz@gmail.com).



































Com quem.

1. O que você mais gosta de fazer em casa?
2. O que você mais gosta na sua família? Por quê? (como você se sente quando está com os seus familiares?)
3. Que atividades que vc faz com a sua família, que te agradam? Ou que te desagradam? Por quê?
4. Você gosta de algum esporte? Qual e por quê?
5. Como você acha que a sua família te vê? (e, os seus colegas)
- 6.

## AMIGOS

### Concepções de si

1. Qual a história que você mais gostou que a professora contou? Qual personagem você mais gostou? Qual personagem você gostaria de ser? E, qual personagem você não seria?
2. Como é que você era no primeiro ano? E, agora, no segundo ano? O que mudou? No segundo ano, o que você mais aprendeu? Cite alguns exemplos dessas mudanças?
3. E com relação ao ano que vem, como você acha que vai ser na escola?
4. O que acha sobre você mesmo?
5. **Observação:** Começar perguntando o que os outros acham deles (colegas, professores, familiares) para, depois, questionar sobre o que eles acham de si mesmos.