

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

UNI-RIO

Vendo Com Outros Olhos

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE COMO UM NUTRIENTE
NA VIDA DA CRIANÇA CEGA.**

Por Elaine Matias Cândido

Trabalho Monográfico apresentado como
requisito parcial para a obtenção do
Grau de Especialista em Educação
Especial

Rio de Janeiro, RJ

1998

1000

1

1000

1000



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

UNI-RIO

Vendo Com Outros Olhos

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE COMO UM NUTRIENTE
NA VIDA DA CRIANÇA CEGA.**

Por Elaine Matias Cândido

Trabalho Monográfico apresentado como
requisito parcial para a obtenção do
Grau de Especialista em Educação
Especial

Rio de Janeiro, RJ

1998

RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir a importância da afetividade na vida e nas relações da criança cega, até a fase da alfabetização como elemento potencializador para as conquistas físicas e educacionais que ela precisa realizar ao longo desta fase.

Apresenta uma crítica à educação tradicional, que ignora as diferenças individuais e desconsidera a realidade e o contexto cultural em que vive o aluno. Neste tipo de educação, o professor é considerado transmissor enquanto o aluno um mero receptor. A interação professor-aluno também é ignorada.

A partir desta crítica, os aspectos apontados acima são apresentados como relevantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem rica em descobertas, liberdade e muito prazer. Também é discutida a importância do vínculo na relação professor-aluno.

Esta temática é desenvolvida tendo como referencial teórico a abordagem sócio-interacionista de Vigotsky, alguns conceitos da psicanálise Freudiana e a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Ele também apresenta vivências de pais e familiares de crianças deficientes.

←

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos laboratório vivo de
minhas inserções pedagógicas.

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
UNI-RIO

Vendo Com Outros Olhos

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE COMO UM NUTRIENTE
NA VIDA DA CRIANÇA CEGA**

Por Elaine Matias Cândido

Rio de Janeiro, RJ,
1998

AGRADECIMENTOS

A Carmem Sanches, por ter me mostrado que havia outros caminhos, outras maneiras de olhar a educação.

A Sandra Albernaz, que com apoio e compreensão me potencializou para que eu pudesse escrever esta monografia.

O HOMEM; AS VIAGENS

Carlos Drummond de Andrade

O homem, bicho da Terra tão pequeno
chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão.
Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a Lua
desce cauteloso na Lua
pisa na Lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
civiliza a Lua
coloniza a Lua
humaniza a Lua.

Lua humanizada: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.
Vamos para Marte - ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em Marte
pisa em Marte
experimenta
coloniza
civiliza
humaniza Marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro - diz o engenho
sofisticado e dócil.
Vamos a Vênus.
O homem põe o pé em Vênus
vê o visto. - é isto?
O homem funde a cuca se não for a Júpiter
proclamar justiça com injustiça
repetir a fossa
repetir o inquieto
repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.
O espaço todo vira Terra-a-Terra.
O homem chega ao Sol ou dá uma volta
Só para te ver?
Não vê que ele inventa
roupa insiderável de viver no Sol.
Põe o pé e:
mas que chato é o Sol, falso touro
espanhol domado.

Restam outros sistema fora
do sol a co(-)
onizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícil dangerossíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimental
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de conviver.

(In Seleta em prosa e verso. Rio de Janeiro, J. Olympio; Brasília,
INL- MEC, 1971, p. 193).

SUMÁRIO

I - Introdução.....	8
II - Relações e Inter-Relações	12
III - Vínculo.....	16
IV - Professor-Aluno uma Parceria.....	22
V - Repensando o Processo Ensino-Aprendizagem numa Perspectiva Inclusiva.....	30
VI - Conclusão	42
VII - Bibliografia.....	43

I - INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos realizar uma reflexão a respeito de uma prática educativa que considera o aluno como um indivíduo pensante, inteligente, que se alegra, sofre, se constrói e se reconstrói, a partir das relações estabelecidas sócio-culturalmente.


Desde o momento em que encerra sua etapa de vida intra-uteriana, o indivíduo tem predominantemente uma vida coletiva; portanto, é fundamental que se reconheça e considere a importância do social e do cultural na constituição do homem e na sua formação como sujeito histórico-social.

Proponho-me a discutir, também, a importância dos vínculos afetivos como elementos fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem da criança cega.

Desde cedo, em todas as relações que o homem participa - adulto/criança, mãe/filho, professor/aluno - podemos apontar a presença ou carência das manifestações afetivas como fatores constituintes e que interferem na sua formação.

No cotidiano da escola, as relações interpessoais observadas ao longo de nossa experiência profissional de vinte anos, demonstram que a afetividade não está desvinculada da relação professor/aluno e nem do processo ensino - aprendizagem . Podemos ressaltar, inclusive, que a relação professor/aluno interfere no processo de aprendizagem - potencializando a criança e facilitando a construção do conhecimento, interferindo de tal forma que compromete seu aprendizado.

Cabe ao professor tomar consciência da importância do aspecto afetivo, presente no processo ensino-aprendizagem, e, assim, buscar novas formas e maneiras de se relacionar com seus alunos, em sala de aula.




Acreditamos que o papel e o desempenho do professor precisam ser repensados frente à questão da afetividade, tão freqüentemente banalizada pela escola. A maneira equivocada de focar a afetividade na vida escolar, mostra-se sob a forma pegadas das crianças chamarem as professoras de "tias" e com a dicotomização do pensar e do sentir. Entretanto, o pensar e o sentir são complementares na vida do homem, onde os sentimentos são elementos potencializadores.

A partir disso, professor e aluno precisam estabelecer um elo forte de cooperação, compreensão e amizade. Como propõe Boris Cyrulnik, (1991), deve o professor ser uma figura "d'attachement", para seu aluno - uma figura de apego, de vínculo.

Percebe-se a importância da vinculação afetiva para a gênese dos sentidos (olfato, tato, visão), por exemplo, nas crianças abandonadas ainda na primeira infância. Na ausência desta vinculação, algumas crianças sucumbem a doenças, não tentam a aventura da palavra, não arriscam brincar com os outros.

No caso das crianças portadoras de necessidades educativas especiais, destacamos que os vínculos e as relações afetivas, muitas vezes, encontram-se debilitadas. As crianças com cegueira congênita necessitam de pais e professores dispostos a estabelecer com elas uma relação afetiva positiva, onde sua condição física e mental seja respeitada e suas potencialidades destacadas e valorizadas.

Tentamos compreender melhor a importância do aspecto afetivo no processo ensino - aprendizagem das crianças com cegueira congênita. Optamos por refletir sobre a alfabetização porque esta etapa marca a entrada da criança num mundo desconhecido, cheio de possibilidades. Saber ler e escrever na sociedade em que vivemos é uma das condições significativas para a inclusão. O fato do indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado e conseqüentemente de condições para a construção de novos conhecimentos. Numa sociedade como a nossa, onde a escolarização desempenha



um papel fundamental, aprender a ler e a escrever é o primeiro passo em direção à inclusão.

Este é um momento de expectativa, momento em que a auto-estima adquire um papel preponderante no aprendizado. É hora de confrontar-se com o novo e com as possíveis dificuldades que o inusitado possa trazer. É um momento delicado, como um ritual de passagem, no qual a relação professor/aluno sugere muito mais do que conteúdos escolarizados, provas e testes.

Se o processo de alfabetização é tido como complexo nas classes comuns, em se tratando de crianças cegas esta complexidade é ainda maior. As relações que se estabelecem neste aprendizado são mais intensas devido, inclusive, à necessidade de um maior entrosamento entre o professor e o aluno.

Alguns dos sentidos, normalmente desprezados pelos videntes, serão amplamente valorizados pelos não-videntes, o que já indica a necessidade de novos caminhos e atitudes a serem tomadas pelos profissionais que trabalham diretamente com as crianças cegas.

Na ausência da visão, o processo da aprendizagem se dá através da integração dos sentidos tátil, cinestésico, auditivo, olfativo e gustativos, aos quais Cyrulnik se refere.

Desta forma, teremos redimensionada a importância do entrosamento entre aluno e professor no processo de alfabetização. As crianças portadoras de deficiência visual precisam ser ajudadas a vencer as barreiras impostas pela falta da visão na aquisição da leitura, da escrita e na descoberta do mundo. Essas barreiras não se derrubam apenas com competência técnica. As propostas inclusivas criam condições para que o professor esteja mais plenamente presente na sala de aula, potencializando seu aluno para que ele supere suas dificuldades.

A emoção é um fator determinante, um sinalizador na busca de sintonia, onde o inusitado está presente. A linguagem do afeto é fundamental, principalmente para as crianças com cegueira congênita, quando o corpo do professor precisa ser uma das formas plásticas de um conceito ou de uma idéia para o aluno. Nesta medida o professor que se propuser a educação inclusiva se verá na condição de repensar e rever constantemente suas próprias atitudes e valores com respeito à diversidade humana.

O paradigma da complexidade de que nos fala Morin, sugere uma reflexão sobre a incompletude de todo e qualquer conhecimento, que tal qual o homem concentra fenômenos distintos e diversos.*

Morin diz que:

"Em primeiro lugar, o homem não pode ser reduzido a sua feição técnica de Homo Faber, nem sua feição racionalista de Homo Sapiens. É preciso considerar na feição do homem, o mito, a festa, a dança, o canto, o êxtase, o amor, a morte, o despropósito, a guerra... É preciso não rejeitar como "ruído, resíduo, desperdício, a afetividade, a neurose, a desordem, o acaso. O homem verdadeiro encontra-se na dialética de sapiens-demens. E como já se indicou, só a elaboração de uma teoria de hiper-complexidade organizacional permitiria integrar de forma coerente os aspectos incoerentes dos fenômenos humanos, só ele poderia conceber racionalmente a irracionalidade". (Morin, 1973).

FEITO A PÁG. 12

Winnicott fala sobre isso :


"Quando o par mãe - filho funciona bem, o ego da criança é de fato muito forte, pois é apoiado em todos os aspectos. A criança cujo ego é forte devido ao apoio do ego da mãe, cedo torna-se verdadeiramente ele mesmo ou ela mesma". (Winnicott, 1982 : 24).

A criança tem na família o primeiro grupo social, a lhe oferecer as relações interpessoais. Estas são fundamentais tanto para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e da linguagem da criança quanto em si mesmas. A psicanálise identifica as relações com o outro como fundamentais para que o indivíduo constitua o seu próprio eu.

"Os teóricos psicanalistas especialmente destacam que, no começo, uma criança não é capaz, provavelmente, de distinguir entre ela própria e o resto do mundo, entre o seu corpo e o da mãe, entre a fantasia e a realidade. Lentamente, vai-se formando conceito, em parte através da interação com o meio físico circundante, mas de maneira importantíssima, sobretudo através da interação social. Harry S. Sullivan, um teórico da psicanálise, sugere que o self se forma a partir das apreciações emitidas pelas pessoas significativas no meio social." (Murray, 1986 : 148).

A família é, sem dúvida, o primeiro espaço onde a criança aprende e ensina. Aprende sobre o mundo, sobre a vida, sobre os familiares e sobre ela mesma. É neste grupo que ela formará sua auto-estima. Se a família a admira, a considera e acredita no seu potencial, ela também acreditará .

É na relação com os diversos membros da família - pai, mãe, avós, tios e outros - e em contato com suas forças, fraquezas, necessidades, amores, medos e sonhos que a criança tentará encontrar e manter o seu próprio eu. A mãe é o elemento que sem dúvida tem maior ascendência sobre a criança . É com ela que terá início o processo de cópia do comportamento. Pesquisas clínicas atestam que a maior influência sobre a aceitação ou rejeição da criança deficiente pela família é a atitude da mãe. Se ela lidar com o fato de forma segura e bem ajustada, demonstrando aceitação, a família fará o mesmo.



Nada será mais importante nem surtirá mais efeito na superação das dificuldades encontradas por um deficiente físico do que o amor e o apoio dos pais e familiares, que a partir da aceitação, aprenderão a amar sem condições. A partir da aceitação, os pais terão tranquilidade para buscar não só o tratamento adequado como também informações sobre como lidar com o seu filho.

Quanto mais cedo os pais o aceitarem e o amarem, menor será o seu prejuízo emocional.

"Para que o desenvolvimento social e afetivo da criança portadora de deficiência visual se processe harmonicamente, é de fundamental importância o vínculo estabelecido entre ela e seus pais, assumindo a mãe o referencial mais significativo para o desenvolvimento emocional da criança". (Lowenfeld, 1974: 43-44).

Também o clima, o tom, que a família imprime às suas relações, ao seu cotidiano, de forma sutil porém consistente, impregnarão as atitudes e relações da criança com o mundo, com a sociedade, consigo mesma.

É necessário que os pais tenham clareza da importância de suas atitudes na convivência com os pais com os filhos, porque será através delas que eles formularão as suas. As atitudes mais do que as falas didáticas e as infundáveis recomendações, influenciarão seus filhos a agir.

O que Paulo Freire fala aos professores, serve para os pais :

"Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo". (Freire, 1998 : 38)

Se o pai não quer que o filho use drogas, fica evidente que ele próprio não as deve usar. Porém, não se evidencia para os pais a influência de suas atitudes sobre os filho. A falta de clareza nas suas opiniões, o comportamento dúbio, as atitudes permissivas e compensatórias, a superproteção ou a falta dela,

←

causam um dano sorrateiro à formação da personalidade que os pais geralmente não conseguem perceber.

Neste sentido, o modelo familiar é um paradigma que é referência básica na constituição das percepções, valores e compreensão do mundo. O que as crianças apreendem das relações familiares tendem a ser o resultado daquilo que elas vivem, e não daquilo que elas ouvem neste contexto.

Gaiarsa fala sobre isso :

"Não sei se em algum lugar encontraremos escrito que um dos aspectos importantes da educação é a educação das caras, dos tons de voz e das atitudes. No entanto, essa rede, apesar de sutil, é imensamente mais poderosa e atuante do que todos os grandes discursos feitos por todos os membros da família; seja pretendendo ensinar, seja acusando, seja se defendendo, seja procurando quem é o culpado, e outros jogos familiares do mesmo estilo". (Gaiarsa, 1992 : 30).

Educar, se relacionar, conviver com os filhos, não é uma tarefa fácil.

Toda a complexidade, da qual estão revestidas as relações familiares, se multiplicam quando um filho é deficiente físico.

A atitude coerente e verdadeira dos pais de crianças deficientes diante dos fatos e acontecimentos que constituem a vida familiar, proporcionará aos filhos maturidade para enfrentar as dificuldades e possibilidades de viver as alegrias da vida. Os pais devem se colocar diante dos filhos com toda a sua humanidade : capazes, portanto, de amar, de odiar, de se magoar, de sofrer e de fazer coisas maravilhosas próprias do ser humano.

↳

III - VÍNCULO

Como é ser marido ? Como é ser esposa ? Como é ser pai ?

"Aprende-se a ser pai e mãe, tanto quanto a criança aprende a se fazer humano - e na mesma medida! Ou esse aprendizado é recíproco e simultâneo, ou acontece o que estamos denunciando o tempo inteiro : a transmissão automática da nossa péssima tradição social e da nossa tradição humana ainda pior. Não sabemos como ser pai. Repito com meus filhos muito do que meus pais fizeram comigo ("transferência", disse Freud, e "compulsão repetitiva". É isso mesmo: propagação da morte)". (Gaiarsa, 1992 : 82).

Para a tarefa sobremodo difícil de criar uma criança, de ser mãe, de ser pai, não há escola. Toda a literatura e informação que os pais possam ter assimilado a respeito do assunto não serão suficientes para que eles tenham absoluta certeza sobre como agir com o recém nascido. A cada etapa da vida do filho, algumas certezas e novas dúvidas surgirão. Inquestionável é a importância da relação mãe - filho para a formação do indivíduo.

Winnicott fala sobre isso:

"Para que os bebês se convertam, finalmente, em adultos saudáveis, em indivíduos dependentes, mas socialmente preocupados, dependem totalmente de que lhes seja dado um bom princípio, o qual está assegurado, na natureza, pela existência de um vínculo entre a mãe e o seu bebê: amor é o nome desse vínculo. Portanto, se você ama o seu filhinho ele estará recebendo um bom princípio". (Winnicott , 1992 : 17).

Entretanto, o relacionamento entre pais e filhos começa, antes disso, na gestação:

"Constatamos na mãe grávida uma identificação cada vez maior com o seu filho. A criança é associada pela mãe à idéia de um "objeto interno", um objeto imaginado, para ser instalado dentro e aí mantido apesar de todos os elementos persecutórios, que também têm lugar na situação. O bebê tem outros significados na fantasia inconsciente da mãe, mas é possível que o traço predominante nesta, seja uma vontade e uma capacidade de desviar o interesse do seu próprio self para o bebê. Já denominei esse aspecto da atitude da mãe como "preocupação materna primária". A meu ver, é isso que confere à mãe uma capacidade especial de fazer a coisa certa. Ela sabe como o bebê pode estar se sentindo. Ninguém mais sabe. Os médicos e enfermeiras talvez saibam muito a respeito de psicologia, e certamente conhecem tudo sobre a saúde e a doença do corpo. Mas não sabem como o bebê está se sentindo a cada minuto, pois estão fora dessa área de experiência." (Winnicott, 1992 : 21,22).

Há séculos surgem superstições e teorias relativas às influências pré-natais. Até que ponto as circunstâncias ambientais, anteriores ao nascimento podem influenciar o caráter e o desenvolvimento posterior da criança? O feto é capaz de responder a influências psíquicas? Ele pode sentir se a mãe o deseja ou não?

"A criança que ainda não nasceu acha-se bastante protegida, mas não está completamente isolada dos acontecimentos do mundo que a cerca. Embora a maior parte dos movimentos das crianças, antes de nascerem, pareça ser em resposta a condições internas, é também possível, às vezes, provocar movimentos por estímulos externos. Um observador notou, por exemplo, que uma criança agitava as pernas e fazia movimentos (trinta e um dias antes do nascimento), quando se batia com um bastão de metal nos lados de uma banheira onde estava sua mãe". (Forbes e Forbes, 1927 :).

"Durante os últimos estágios da gravidez, algumas mães informaram que um concerto musical podia provocar aumento da atividade fetal". (Jersild, 1971:45).

Existem muitas dúvidas, ainda sobre as emoções e as relações mãe-feto, mas sobre a gravidez e o parto existem várias certezas. A gravidez é um período de total expectativa. Maldonado diz que embora não discuta isso claramente, o casal ou as pessoas individualmente têm um filho na cabeça antes de tê-lo de verdade. O relacionamento entre pais e filhos começaria então antes do nascimento ou até mesmo antes da fecundação. O filho muitas vezes representa para os pais a concretização de sonhos que eles próprios não conseguiram realizar.

O parto é um momento de medo, de ansiedade. Toda a família espera um bebê saudável e bonito.

Segundo Maria Tereza Maldonado,

"o medo que aconteça algo de ruim a si própria ou ao bebê é universal em intensidades variadas. O nascimento é um marco importante no ciclo vital, que a gente sabe onde começa, mas não faz idéia de quando vai terminar. Tanto o nascimento quanto a morte são irreversíveis, "estrada de mão única", onde não existe a possibilidade de retorno". (Maldonado, 1996 : 105).

Quando do nascimento do bebê a mãe recebe a notícia que seu filho é cego, os planos que caem por terra não se restringem apenas aos que ela idealizou durante a gestação; muitas vezes eles são parte do seu ideário há anos. É inimaginável a carga emocional que esta frustração representa. Mesmo sabendo que uma gravidez em potencial comporta a possibilidade de uma anomalia, os pais se surpreendem e sofrem forte impacto.

A notícia é um choque. A recepção que a criança tem não é a mesma que a mãe daria ao filho normal. às vezes rejeita-o acintosamente, recusando-se inclusive a amamentá-lo. Os pais sentem-se embaraçados, frustrados e confusos. O sentimento de culpa por não ter gerado um filho perfeito angustia a mãe. Ela percebe imediatamente que a vida da criança, dela e da família será marcada de forma negativa pela cegueira. Os pais resistem em conviver com a realidade de terem no filho um ser limitado. Geralmente precisam de um longo tempo para assimilar o problema. Ninguém está suficientemente preparado para ser pai ou ser mãe, assim como ninguém se prepara também para ser pai e mãe de crianças especiais.

De acordo com o paradigma da nossa sociedade, que não reconhece as diferenças, as minorias, estigmatizando todos que fujam às regras ou normas vigente, espera-se conceber apenas filhos perfeitos e bonitos.

Desde o momento em que a mãe chega do hospital com o bebê, todas as pessoas redefinem os seus papéis devido às profundas mudanças que ocorrerão na estrutura familiar. Quando o bebê é normal, estas alterações são vividas num clima de alegria, porém elas se tornam drásticas e transcorrem num clima de tensão e perplexidade quando a criança é deficiente. Haverá exigências excepcionais e mudanças de atitudes e valores gerando novos estilos de vida.

Geralmente a mãe precisa se dedicar integralmente a cuidar do filho, o que a obriga a reconstruir o seu papel, deixando, às vezes de se relacionar e interagir com os outros membros da família.

"Alguns dos mais correntes padrões de reação à chegada de uma criança deficiente a uma família são : encarar o problema de um modo realista; negação da realidade da deficiência, lamentações e comiseração dos pais com a sua própria sorte; ambivalência em relação à criança ou sua rejeição; projeção da dificuldade como causa da deficiência; sentimento de vergonha e depressão; e padrões de mútua dependência." (Teleford, 1978 : 135).

Maria Helena S. Sprovieri diz que as famílias com pessoas incapacitadas tendem a experimentar um sentimento de ser diferente de outras famílias, de estarem alienadas de um universo de experiências normais. As pessoas tornam-se inseguras. O deficiente é colocado à margem. Há reservas quanto a sua integração, problemas de socialização, podendo ficar inacessível à integração social.

Geralmente a criança que nasce com alguma deficiência passa a maior parte dos primeiros anos de vida entre hospitais, internações e terapias. Isto a levará, desde tenra idade, a lidar com sentimentos de rejeição, piedade, culpa daqueles com quem convive. Ela mesma, devido a estas circunstâncias, provavelmente conviverá com o medo, a solidão, a angústia e a depressão mais intensamente do que uma criança vidente. Estes sentimentos, sem dúvida, põem em risco a difícil conquista de sua auto-estima. Porém, se o ambiente em que vive for favorável, ela poderá construir um padrão positivo de pensamento e ação que constituirá sua personalidade.

✓


Todas as pessoas precisam e devem construir um conceito positivo de si mesma. Para uma criança que convive com a cegueira desde o nascimento isto é crucial para que ela não introjete o estigma que a sociedade lhe atribui. A introjeção do sentimento de menos - valia gerado, às vezes, por questões relativas ao estigma, poderá causar às crianças danos emocionais irreversíveis.

A maneira pela qual a família e os pais lidam com o estigma da deficiência é determinante para estimular ou não o filho a superar barreiras.

Todo ser humano, mesmo sem nenhuma demanda maior do que lhe exige sua própria condição, precisa de muito empenho e investimento pessoal para manter em níveis adequados a sua auto-estima. Sem ela, mesmo que vivendo sob condições perfeitamente adequadas, tanto do ponto de vista material e social quanto do ponto de vista físico, o indivíduo sucumbirá como quem de tudo estivesse privado.

Portanto, é de se supor multiplicada a dificuldade que o deficiente encontra para a construção da sua auto-estima, não só pelo déficit físico, mas também pela questão do estigma que o envolve.

Estudos realizados sobre o desvio de per si demonstram que uma pessoa "normal" pode ter sentimentos semelhantes ao de outra realmente "divergente" num sentido estatístico. Os estudos indicaram que o sujeito divergente está fortemente preocupado em minimizar a sua divergência e que a maioria das pessoas tenta não ser nem exatamente idêntica nem totalmente diferente do seu grupo.




Goffman fala sobre isso:

"Deve-se ver, então, que a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade. As mesmas características estão implícitas quer esteja em questão uma diferença importante do tipo tradicionalmente definido como estigmático, quer uma diferença insignificante, da qual a pessoa envergonhada tem vergonha de se envergonhar. Pode-se, portanto, suspeitar de que o papel dos normais e o papel dos estigmatizados são parte do mesmo complexo, recorrentes do mesmo tecido-padrão". (Goffman, 1988 : 141).

Na nossa cultura, enfim, todo desvio é considerado negativo. Por isso, quanto mais cedo e melhor a criança se integrar ao seu ambiente e a sua comunidade, maiores serão as suas chances de "escapar ao estigma e ao sentimento negativo que ele gera. Entretanto, até que possa se manifestar, a criança está submetida ao modelo parental de agir e pensar sobre isso. Telford fala sobre o sentimento dos pais:

"Estão sujeitos a terríveis pressões sociais e são vulneráveis às críticas. Muitos pais desenvolveram soluções para os seus conflitos que são frustradores e redundam em becos sem saída. Suas atitudes e práticas podem estar, na realidade, agravando a situação da criança". (Telford, 1978 : 149).

A integração do deficiente em grupos significativos de sua vida como o familiar, o educacional, o social, é fundamental para fortalecer o sentimento de auto-estima, sem o qual o ser humano não conseguirá desempenhar os diferentes papéis que lhe cabe em cada um desses grupos.



IV - PROFESSOR - ALUNO UMA PARCERIA


Ao professor está reservado um papel importante no desenvolvimento físico, moral e intelectual dos alunos.

Muitas crianças, deficientes ou não, quando chegam à escola pela primeira vez, passam por um período de ansiedade natural, gerado pelo primeiro distanciamento da família, o único grupo que ela conhece até esse momento e onde se sente segura.

A escola representa o desconhecido, o novo que naturalmente provocam medo e insegurança na criança. O professor é o único que pode ajudá-la a vencer estes sentimentos e a adaptar-se ao novo espaço e ao novo grupo social. Como propõe Boris Cyrulnik : deve o professor ser uma figura "d'attachement" para o seu aluno" uma figura de apego, de vínculo. A insegurança do aluno será superada pelo elo forte de cooperação compreensão e amizade que ele estabelecerá com o professor. Segundo Leo Buscaglia, à exceção da família, nenhum outro indivíduo terá maior influência sobre o deficiente do que seus professores especializados. Com sua ajuda a criança aprenderá a lidar com a deficiência e obterá novas atitudes, novas esperanças e conhecerá seu vasto mundo interior e exterior.

Os professores especializados são, portanto, uma das forças vitais na determinação da continuidade do crescimento, desenvolvimento e adaptação intelectual e emocional da criança deficiente.

A competência técnica é indispensável para a realização de um trabalho de qualidade, numa turma de crianças cegas. Acreditamos, que na mesma escala de importância, deve estar a competência do professor para estabelecer com o aluno uma vinculação afetiva que o potencialize, valorize, destaque os seus saberes, ajudando-o a superar os seus ainda não saberes.



"Encontrar o que o aluno sabe é tão importante quanto encontrar o que ele não sabe, mas numa perspectiva de que AINDA não sabe, o que afirma a sua potencialidade para novas aprendizagens e a parcialidade de todo o conhecimento. O que AINDA NÃO SE SABE demarca uma síntese entre o conhecimento e o desconhecimento, devendo ser um direcionador da atividade pedagógica".(Esteban, 1996).

O olhar do professor para os seus alunos como sujeitos potentes e capazes é determinante no processo de apropriação e construção de novos conhecimentos pelas crianças.

Como nos lembra Paulo Freire:

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face à tarefa que tenho-a de ensinar e não a de transferir conhecimento". (Freire, 1998 : 52).

A competência técnica de um professor de crianças com cegueira congênita é talvez mais significativa na organização de um bom programa educacional do que para as crianças de visão normal. Certas competências e habilidades especiais são necessárias para satisfazer as necessidades das crianças cegas, muito além daquelas que são requeridas no caso das videntes.

Fica claro que neste contexto, o "feeling" do professor, o bom senso e até mesmo a sua intuição, serão elementos importantes para o sucesso do trabalho, tanto no que se refere ao aspecto pedagógico quanto à sua relação com os alunos.

Devido à aprendizagem estar intimamente ligada ao ajustamento emocional - um não ocorre sem o outro - o professor torna-se responsável por ambos. O profissional que se compromete nesta medida entende que a educação não deve ser um mero pretexto para se conhecer datas, fatos, acidentes geográficos e temas acadêmicos que muito pouco resistem à prova do tempo.

O currículo de uma escola é muito mais do que isso. Nossas origens, nossos ódios, nossa libido, respeitar, ser respeitado também são objetos de nossa

aprendizagem que, entretanto, só existe na circulação de saberes e conhecimentos, entre ensinante e aprendente, entre o sujeito que tenta compreender o mundo e o outro que se interpõe entre eles. "Só ensina quem aprende", é um dos alicerces da teoria construtivista, onde o professor é um mediador entre o conhecimento que o aluno já possui e o conhecimento científico. A aula continua quando o professor ouve os problemas do aluno e o ajuda a refletir sobre eles. É na confiança que se estabelece entre ambos que se cria a vinculação que transforma o professor numa figura "d' attachment", de apego. O aluno e o "ser" estão interligados. O conteúdo programático e a vida estão juntos.

Paulo Freire fala da prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos:

"Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual". (Freire, 1998 : 164).

No exercício do ensinar e do aprender há que se considerar não só a emoção do aluno, mas também a do professor. Embora ele não seja a única influência sobre os alunos, ele é a força mais influente no clima emocional que envolve o grupo. Como acontece com todas as pessoas, ensinará aquilo que ele é. Se for alegre e dedicado ao próprio crescimento ensinará essas formidáveis atitudes. Se for enfadonho e monótono só poderá transmitir insipidez.

A maneira como o homem se põe no mundo, sua amargura, sua alegria, tem a ver com seus vínculos.

O professor também tem uma história de vínculos. Terá ele próprio conseguido estabelecer vínculos positivos na sua trajetória de vida pessoal, social, profissional suficientes que lhe tenham assegurado um suporte emocional que lhe

possibilite estabelecer vínculos positivos com os alunos? A construção de si mesmo é uma tarefa difícil vinculada principalmente a relação com o outro.

"Nosso corpo é forjado num sistema de representações. A representação de nós mesmos configura um Outro, que nos torna um ser geneticamente social. Somos já dentro de nós mesmos, mais de um. O ser humano tem, do instinto, apenas a forma, faltando-lhe o conteúdo. O que provoca o desejo de construir este conteúdo são os outros, ou o outro." (Grossi, 1998 : 70 - 71).

Como terá passado por isso o professor? Com ele entram na sala de aula seus anseios, suas dores, suas alegrias. Da maneira como ele assumirá tudo isso, dependerá a qualidade de sua relação com os alunos.

Leonardo Boff nos ajuda a refletir sobre isso :

"Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é a visão do mundo . Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita". (Boff, 1997 : 9-10).

Não se deveria, portanto, analisar as relações que o professor estabelece com o aluno senão a partir de suas emoções, de sua história de vida. Porém, a escola que insiste em dicotomizar o saber e o sentir não se importa com isso.

O homem tem conseguido uma acelerada evolução no campo dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Do seu corpo a ciência conhece mais a cada dia, porém ainda não compreende suas emoções.

Os educadores parecem não entender como se dá o desenvolvimento, nem como a cognição e a afetividade estão implicadas nesse processo. A grande

maioria acha que os problemas da educação se resolveriam com a melhoria dos materiais pedagógicos e equipamentos técnicos. Saltini fala sobre isso:

"Devo lembrar que não tardou durante as pesquisas de Freud e de outros analistas da mente humana, a descobrirem a verdade do enunciado de Spinoza, segundo o qual o conhecimento só produz mudança na medida em que também é conhecimento afetivo". (Saltini, 1997 : 15).

O sucesso escolar da criança está intimamente ligado à competência do professor, que, por sua vez, está ligada não unicamente mas também ao tipo de formação que o mesmo tenha recebido.


Para Johnson e Cruikshank:

"O mestre é o pivô do sucesso de qualquer programa educacional", (Cruikshank ,1982 : 29).

O professor que no seu curso de formação tenha vivenciado uma educação autoritária, centrada nos conteúdos sem alegria, sem conexão com a vida e com a realidade, poucas condições terá de oferecer algo diferente ao seu aluno.

O êxito da criança cega na classe de alfabetização está relacionado também ao fato de que o professor deve conhecer seu aluno o melhor possível em todos os aspectos : emocional, social, familiar e estabelecer com ele uma parceria, uma intimidade que funcione como um nutriente, um elemento potencializador que a encoraje a conhecer este mundo novo, da leitura e da escrita que se abre para ela.

Ser professor requer boa formação e atualização constante. Requer autoridade, amor, empatia, companheirismo, alegria. Lidar com pessoas é muito delicado; mais delicado ainda é lidar com pessoas deficientes.



Passos fala sobre isso:

"A criança que nos chega às mãos tem muita necessidade de amor e apreciação, pois doravante irá conviver com um meio bem diferente do seu. Portanto, a principal preocupação do professor deverá ser a de torná-la tranqüila, feliz e confiante, a fim de que haja uma abertura para a aprendizagem.

Esta criança precisa ser reforçada positivamente, encorajada na sua ação exploratória para poder verbalizar. Sua auto-imagem deve ser desenvolvida, uma vez que isto influi na sua capacidade de aprender". (Passos, 1991 : 19).

A postura do professor, portanto, é um ponto crucial no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, é necessário que toda a equipe escolar esteja comprometida nesta tarefa. Não só a direção como todas as pessoas que trabalham na escola devem partilhar a mesma concepção de educação, para que não haja rupturas no trabalho a ser desenvolvido pelo professor. O que deve estar em jogo não são apenas os conteúdos, mas principalmente quem os ensina e quem os aprende.

A escola é um dos espaços onde o ser encontra os primeiros elementos simbólicos que lhe lembram o lugar de onde veio : o ventre, a família. Este é um dos espaços onde sua gestação continua e ele se completa para enfrentar e assimilar seu contexto sócio-cultural. Portanto, os conteúdos programáticos não constituem prioridade numa escola que pretende servir ao desenvolvimento da condição humana em termos de *ser*, ao invés de *ter*. As influências educacionais perpassam toda a vida do indivíduo, deixando nele, sem dúvida alguma, muitas marcas.

O que Mantoan fala sobre educação especial deveria ser a concepção única de educação :

" (...) O princípio democrático de "educação para todos" só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes em geral. Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão". (Mantoan, 1997 : 121).

Esta mudança de concepção não é, contudo, fácil de ser conseguida, diz ela, pois a atividade de ensinar é, de fato, complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula.

É preciso repensar o que se faz e o que se pensa sobre educação.

Paulo Freire diz:

"Para que uma educação seja válida, toda a ação educativa deverá necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e uma análise profunda do meio de vida concreta daquele que se quer educar, melhor dizendo, daquele que se quer ajudar a se educar. Sem esta reflexão sobre o homem, amiscamos a adotar métodos educativos e de agir de tal modo que o homem ficaria reduzido à condição de objeto.

Sem a análise do meio cultural e concreto, corremos o risco de realizar uma educação pré-fabricada e castradora. Para ser válida, a educação deverá levar em conta que o fator primordial do homem, sua vocação antológica, é aquela de ser sujeito e nas condições em que ele vive; em um lugar preciso, em um momento e num certo contexto". (Freire, 1974 : 37).

Portanto, organizar planejamentos currículos, sem considerar a humanidade daquele para quem se planeja é um equívoco.

Maud Mannoni diz que sérios distúrbios de caráter seriam evitados se a aprendizagem dos signos da leitura, da escrita, da cultura viessem depois da conquista e do desabrochar da linguagem veicular falada e da motricidade lúdica livre, totalmente dominada. As energias sufocadas ou desperdiçadas inutilmente poderiam ser deixadas em liberdade num sistema escolar que confirmasse o livre acesso às iniciativas e às curiosidades dos futuros cidadãos. A aquisição de conhecimentos e técnicas se daria por desejo e não por obrigação ou por submissão perversa ao medo das sanções e a imperativos pessoais.

Ela faz a seguinte pergunta:

"Por que o nosso sistema de iniciação do cidadão à cultura e à vida, social, quero dizer quero dizer o nosso sistema escolar, obedece a métodos e a imperativos totalmente estranhos à higiene afetiva e mental dos seres humanos?" (Mannoni, 1980 : 26).

Parte desta resposta está no ethos da nossa sociedade capitalista, que, com seu modelo excludente ignorando a alteridade, está mergulhada num processo de globalização, unificação, produção em massa, que valoriza a quantificação. Esta sociedade que pretende beneficiar, ajudar e enriquecer o homem, empobrece-o gradativamente de solidariedade, de capacidade de diálogo, tornando-o individualista, onipotente, e de certa forma automatizado. O homem confunde ter com ser. A cultura é vista como mercadoria ou bem de consumo. O cidadão passa a ser consumidor

A escola, enquanto instituição, ignora, por sua vez, o paradigma da complexidade, ignora o paradoxo do uno e do múltiplo a que o ser vivo está submetido, segundo Morin.

Seguindo os parâmetros da sociedade, a escola persegue a homogeneidade, organiza turmas e faz planejamentos com vistas a resultados igualmente homogêneos. Neste sistema não é difícil adoecer, repetir, sofrer se anular.

"As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas tem contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores". (Saltini, 1997).

V - REPENSANDO O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA


É preciso pensar com cuidado sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na escola, porque elas terão grande influência sobre as relações interpessoais e sobre o clima no qual se processará a aprendizagem.

O fenômeno educativo é um fenômeno histórico que tem uma dimensão humana, emocional, afetiva e sócio-política cultural.

As diversas teorias de abordagem do processo ensino-aprendizagem, ao serem adotadas, privilegiam aspectos específicos em detrimento de outros, implicando numa tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio ambiente.

Nas escolas tradicionais por exemplo, o professor é o dono do saber, detém todo o conhecimento, e o aluno que nada sabe tem tudo a aprender. Nesta concepção de aprendizagem o professor se caracteriza pela garantia de que o aluno adquira o conhecimento independentemente do seu interesse ou vontade, impossibilitando o diálogo, criando um clima absolutamente desfavorável ao processo de ensino. As conseqüências disso recaem sobre professores e alunos como uma impossibilidade de entendimento acentuada pela postura rígida e distante adotada pelos professores como uma espécie de defesa, transformando as aulas em momentos destituídos de prazer.

No ensino tradicional, o homem é um receptor passivo, considerado uma espécie de tábula rasa na qual serão impressas progressivamente, imagens e informações. Esse tipo de abordagem possui uma visão individualista do processo educacional e atribui ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição de conhecimento.



Sobre isso nos fala Paulo Freire:

"Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". (Freire, 1970 : 58).

Esta escola com referencial positivista, valoriza a reprodução de conhecimentos e a padronização de comportamentos, desvalorizando o ato de pensar e transformar. O artificialismo dos programas e a negação das diferenças individuais, não facilitam a aprendizagem.

Esta prática mecanicista aponta como incapazes crianças com problemas de disciplina e aquelas que apresentam deficiências físicas. Sem saber lidar com a diferença, com pessoas que não cabem na forma determinada para elas, a escola não percebe que os problemas são gerados muitas das vezes, pela falta de sintonia com a situação real dos alunos aos quais se dirige.

A escola tradicional legitima suas técnicas, seus métodos. Seus resultados são sempre positivos, porque aquilo que seria computado como problema, ela não assume, transferindo a responsabilidade para pais e alunos.

As instituições ajudam a cristalizar alguns comportamentos, alguns sistemas, legitimando-os. Por isso, durante muito tempo, este foi o modelo único de educação.

Entretanto, a lógica da complexidade discutida por Morin, propõe o rompimento da lógica linear e reducionista tão presente no paradigma, positivista que subsidia a concepção tradicional de ensino.

A totalidade biopsicossociológica do homem, revela que ele não cabe na forma de modelo único de educação. Izabel Cristina Petrágliã, discutindo a obra de Morin, diz que

..."Cada indivíduo é ímpar e singular na sua autonomia, fisiologia, comportamento e inteligência; ainda que, muitas vezes, apresentem semelhanças étnicas raciais, sociais ou culturais. Cada ser é único e original, portanto é a sua individualidade que o distingue dos demais na existência de si mesmo". (Petrágliã, 1995 : 58).

O processo ensino-aprendizagem pode ser informado por outros referenciais teórico-epistemológicos que se contrapõem a uma forma bipolarizada de explicar e entender o mundo, qual seja: sujeito objeto; corpo-mente; teoria-prática; claro-escuro; alto-baixo; certo-errado; normal-anormal.

A dialogicidade, a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas é a essência deste novo olhar. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque ... *"ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"*. (Freire, 1975 : 63).


Haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com o produto da aprendizagem geralmente padronizados.

Vários autores podem ser classificados dentro desta abordagem. Citamos Paulo Freire e Vygotsky como autores que tem em comum a intensa valorização do homem, da interação entre eles e do seu suporte cultural.

Vygotsky foi advogado, professor, pesquisador no campo das artes, literatura e psicologia. Ressaltou a formação da consciência coletiva e portanto, a concepção de que uma coletividade constitui-se através de pessoas com singularidades próprias. Ressaltou o desenvolvimento do psiquismo humano sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Para ele, o sujeito do conhecimento não é apenas passivo, regulado por forças externas que o vão moldando; não é somente ativo, regulado por forças externas ele é interativo. Há uma relação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural onde está inserido. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo interfere na constituição do ser humano.

A relação do homem com o mundo é intrínseca e é através dele que o homem toma consciência de si mesma. A interação com sua cultura passa a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.



"A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em relação direta; uma é a luz interior da outra; uma comprometida com a outra. Evidencia-se uma intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano". (Paulo Freire, 1970 :)

"As relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky. O desenvolvimento da criança é visto por ele de forma prospectiva. Ele considera que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento". (Vygotsky, 1998 : 114).

O que a criança é capaz de fazer de forma autônoma, representa o nível de desenvolvimento real e o que realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social representa aquilo que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento potencial ou proximal.

"A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". (Vygotsky, 1989 :).

O redirecionamento do valor das interações sociais e culturais no contexto da nova escola, valoriza a forma intensa e verdadeira de se estabelecer o conhecimento, quando grupos ou indivíduos trocam os seus saberes.

A solidariedade permeia a construção do conhecimento enriquecendo-o. O significado e a importância que o grupo representa nas aprendizagens individuais é evidente na rotina escolar.

Lembro de uma situação que vivi enquanto professora alfabetizadora que ilustra isso.

A mãe de Paulo Jacinto, um aluno de minha turma de alfabetização, chegou certo dia em sala de aula angustiada. Ouvia constantemente reclamações de várias mães da turma sobre seu filho. Todas se queixavam do comportamento dele, um menino agitado, irrequieto e que interferia no andamento das atividades desenvolvidas pelo grupo. Frequentemente ele se atirava pelo chão, rolando pela sala. Em outros momentos se escondia pela escola.

Não sabendo como agir a mãe de Paulo procurou-me para comunicar sua decisão de retirá-lo da escola.

Diante da fala angustiada da mãe, pedi-lhe que entrasse, onde as crianças já se encontravam em rodinha. Como era costume naquela turma, levei o problema para o grupo. Acreditava que as crianças tinham o direito de opinar. Como se sentiam em relação ao amigo? Estariam tão incomodados como afirmavam as mães?

- Porque a senhora não dá uma nova chance a ele? Perguntou uma das crianças.

- Ele já fica quietinho para ouvir história, disse uma outra.

Ao contrário da mãe de Paulo e das outras mães que se fixaram nos pontos negativos do comportamento de Paulo, os amigos foram capazes de ir além dos problemas, apontando os progressos do amigo. Essa atitude das crianças tem relação com o processo de construção compartilhada, na abertura de zonas de desenvolvimento proximal no aluno e no professor, transformando as relações de ensino-aprendizagem. O assunto foi discutido por toda a turma. Cada aluno deu sua opinião. Todos praticaram ali a liberdade de pensamento e o exercício da crítica, atitudes importantes defendidas por Paulo Freire.

Esse fato, tem relação com o processo de construção compartilhada, transformando as relações professor-aluno; aluno-aluno; ensino-aprendizagem.


Todo este respeito a individualidade e preocupação com a integração homem-mundo só pode ocorrer numa escola "real", para pessoas reais, com problemas reais. Nesta escola o episódio com o aluno, citado anteriormente se transforma em conteúdo pedagógico.

Na escola onde a educação é entendida como prática da liberdade, a relação entre professor/aluno é de cumplicidade e o aluno aprende a viver, a ver e conhecer o mundo.

Uma escola que trabalha com a diferença valorizando a discussão coletiva, o diálogo, a troca é uma escola capaz de perceber o deficiente como alguém que tem seu tempo para aprender e que tudo que ele aprende tem valor. O princípio mais importante do sócio-interacionismo para os alunos com necessidades especiais é o reconhecimento do seu direito e da sua necessidade de participar, de ser considerado como um membro legítimo e ativo no interior da comunidade escolar. A visão de Leo Buscaglia sobre educação é perfeitamente adequada a esta idéia:

"Felizmente, a moderna psicologia demonstra que o objetivo da educação não são as mentes, e sim as pessoas e o relacionamento de suas mentes e emoções com os seus corpos". (Buscaglia, 1983 : 320).

"A educação, portanto, deve estar voltada para a flexibilidade, adaptação, mudança, admiração, sabedoria e alegria, deve ter também um compromisso com a pessoa ilimitada, rara e sensível que se encontra por trás dos fatos, o ser afetivo". (Buscaglia, 1983 : 307).



"Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? (...) É a janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento (...)

Oh admirável necessidade! Quem acreditaria que num espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo".

Leonardo da Vinci

✓

A educação de crianças cegas exige atenção e cuidados especiais devido às especificidades exigidas inclusive de ordem técnica. A aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, se realizará pelo Sistema Braille. Para utilizar com desenvoltura este sistema a criança deverá desde cedo, ser exercitada nas habilidades manipulatórias.

Para a criança cega aprender, é necessário que ela seja estimulada a trabalhar com os dedos e a coordenar as duas mãos, ao manusear os objetos, pois ela vai necessitar desta coordenação para a leitura do Sistema Braille, que exige movimentos coordenados das duas mãos; uma no sentido horizontal e a outra no sentido vertical.

O desenvolvimento da área cognitiva está ligado a utilização dos sentidos.

Segundo Santin:

"Como a informação de que dispõe a criança cega não é a mesma informação de que dispõe a criança vidente, a construção da realidade pela criança cega é necessariamente diferente daquela criança vidente. A criança que nunca teve visão não tem campo visual estável (normalmente a base da permanência do objeto) carece da capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração; sua capacidade de verificar informações fica seriamente limitada".

A cegueira é um obstáculo que interfere profundamente em todos os subsistemas, desde os primeiros momentos de vida. Ela não é apenas a perda de um sentido isolado, mas daquele que gera a integração de todos os outros. Quando ocorre no nascimento, afeta a criança como um todo no seu desenvolvimento psiconeuromotor.

Enquanto a criança vidente está continuamente ampliando seu controle sobre o mundo e aumentando sua independência por meio de relacionamentos sociais, pode ser que a criança cega se retire para o único mundo que ela pode controlar: seu mundo interior. Esta atitude proporciona a auto-estimulação balançar-se, esfregar os olhos, diminuindo a necessidade de interação social.

✓

Entretanto a deficiência visual não deve ser considerada como agente etológico de alteração cognitivas, motoras e psíquicas; mas sim como um fator predisponente a instalação destes quadros. A criança com cegueira congênita tem uma capacidade progressiva tão grande de ir se adaptando a sua deficiência, que se for bem orientada desenvolverá suas potencialidades plenamente. Sobre isso, Padula diz que:

"Os pais devem ser ajudados a perceber que a criança visualmente incapacitada é perceptiva, tem habilidade de aprendizado, e que precisa de retorno e de estimulação desde seus primeiros momentos.

A estimulação sinestésica e vestibular é reconhecida como sendo extremamente importante desde antes do nascimento até a primeira infância e continua importante pelos sucessivos estágios de crescimento até a idade adulta.

Sinestesia é definida como o sentido pelo qual são percebidos o movimento, o peso e a posição dos músculos. O aparato vestibular é o órgão sensor, no ouvido, que detecta sensações relacionadas com orientação e equilíbrio."

A visão desempenha um papel fundamental na função de síntese e na formação de imagens no pensamento. Além disso, 80% do mundo se conhece através da visão. Sem esta possibilidade, a criança conhece o mundo através do sincretismo dos sentidos restantes (auditivos, proprioceptivos e cinestésicos), que se retroalimentam. É preciso considerar que este sincretismo é o resultado de muita estimulação e investimento pessoal. É um trabalho difícil e lento, cujo sucesso está diretamente relacionado a questões da área afetiva e emocional. A criança cega não tem motivação para conhecer o mundo externo, também pela ausência do estímulo que o cérebro recebe quando ocorre a visão.

Sua motivação será a conjugação da técnica e do incentivo dos pais e de todas as pessoas com as quais a criança se relaciona. Uma boa vinculação com os profissionais que a atendem, por exemplo, é determinante para se atingir o objetivo desejado.

Fica clara a demanda emocional que exige o desenvolvimento integral da criança cega, com vistas a sua integração social, com vistas a sua integração

✓

social, porém ambas, a criança cega e a vidente, precisam igualmente se sentir amadas e seguras para se desenvolver tanto do ponto de vista físico, quanto intelectual e psíquico.

"Estudos de Gottesman (1976) não apontam diferenças entre crianças deficientes visuais e videntes. Cabe, porém, assinalar que o autor caracteriza os sujeitos de seus experimentos como bem ajustados e integrados; bem aceitos pelos familiares, tendo sido tratados primeiro como crianças e depois como portadores de deficiência". (Masini, 1997 : 35).

Com o controle sobre o ambiente diminuído é comum, pais e familiares superprotegerem a criança causando um desenvolvimento social atípico. Um passo importante nessa direção é o início da vida escolar.

Algumas crianças com cegueira congênita chegam a escola de tal forma confusas, medrosas, inseguras e dependentes que se torna impossível pensar em aprendizado. Neste caso, é necessário algum tipo de terapia individual e intensiva que proporcione a criança o equilíbrio necessário para que a aprendizagem se viabilize.

Portanto o atraso na aprendizagem da criança com cegueira congênita não ocorre pela ausência da visão e sim por falta de estimulação precoce.

Marilda Bruno explica o que é intervenção precoce:

"Programa de educação precoce ou intervenção precoce e uma intervenção pedagógica que se destina a dar apoio à família, orientando-a quanto a relação, interação e cuidados básicos com a criança portadora de cegueira e visão subnormal.

O programa de intervenção precoce tem por objetivo a valorização do potencial de aprendizagem da criança discutindo e planejando junto com a família, estratégias que favoreçam o desenvolvimento global da criança através das atividades diárias e, principalmente, do brinquedo.

A intervenção precoce, na abordagem pedagógica sócio-interacionista, não adota processo de terapeutização e segmentação das áreas do desenvolvimento, mas busca, pela mediação e transdisciplinaridade, a contínua interação das dimensões psicoafetiva, perceptivo-motora cognitiva e social". (Bruno, 1997 : 11).

Se a criança for estimulada desde o nascimento seus padrões de desenvolvimento seguirão os mesmos das crianças videntes. Porém como o desenvolvimento é um processo dinâmico de interação com o meio (o que a criança cega não pode fazer), seu desenvolvimento será mais lento e exigiria adaptações. Por exemplo, a criança cega será ensinada a ver com as mãos.

A escolha da teoria pedagógica mais adequada para a aprendizagem de crianças cegas exige que a mesma se coadune com a especificidade desta área do ensino que exige professores especializados e ambientes adequados.

É preciso considerar que a especialidade não deve se restringir a capacidade técnica do professor, já que ela não garante o sucesso do trabalho, se não estiver aliada a sensibilidade e possibilidade emocional do professor ao considerar o seu aluno.

Freqüentemente, o professor de crianças cegas recebe alunos com graves defasagens no seu desenvolvimento sensório-motor. Neste caso é necessário que ele tenha o conhecimento de técnicas específicas que trabalhem com os demais sentidos, de forma a favorecer o aluno estimulando ao máximo suas potencialidades. O conhecimento desse professor deve incluir: técnicas especiais de motivação, habilidades específicas e correção de deficiências de aprendizagem específicas, métodos de reeducação relativos à percepção, atividades de reforço do ego.

Métodos de desenvolvimento em grupo ensino prescritivo e métodos e técnicas de integração da personalidade.

O trabalho competente do professor de crianças com cegueira congênita inclui a constituição da auto-estima do aluno, sem a qual o processo ensino-aprendizagem sofre sérios danos. A aprendizagem não acontece se a criança não tem minimamente consciência de quem ela é: fica sem parâmetros sem limites, sem desejo, sem disponibilidade para o novo.


É importante ressaltar que o trabalho do professor deve estar conectado também ao de outros especialistas que atendam a criança como fonoaudiólogo,

psicólogo, psicomotricista. É fundamental que todos tenham a mesma concepção sobre deficiência e trabalhem sob a mesma abordagem. A troca de informações apontará o desenvolvimento da criança e a necessidade ou não de novos caminhos, e o planejamento de novas atividades que venham ao encontro das necessidades da criança.

"A prática de Avaliação Funcional do Desenvolvimento Global do portador de deficiência visual tem nos permitido observar que a capacidade de construção do conhecimento dessas crianças fica vezes prejudicada, não apenas pela limitação do déficit visual em si mas, principalmente, pela qualidade de troca e solicitação do meio.

Crianças oriundas de famílias ou ambientes superprotetores, e não orientadas precocemente, que sofreram privação de vivências sensório-motoras integradas, limitações de movimento e espaço, terão danos irreversíveis para a construção da inteligência prática e elaboração das representações simbólicas. Deve-se considerar que o sentido visual é responsável pelo comando, antecipação e coordenação dos esquemas de assimilação". (Bruno, 1997, : 50).

Aqui se nota a importância da família ser devidamente orientada e também atendida por especialistas para que possa lidar adequadamente com seu filho deficiente.



VI - CONCLUSÃO

Durante todo este trabalho a afetividade foi apontada como fator determinante para que a criança com cegueira tivesse a motivação necessária para sair da tendência a inércia causada pela ausência da visão para lançar-se a tarefa de aprender a "ver com outros olhos". Observamos que na ausência da afetividade, como um nutriente, uma possibilidade de vinculação, nem os melhores equipamentos, nem os mesmos profissionais mais titulados conseguem que a criança com cegueira congênita se disponha a abandonar a segurança do seu mundo interior para se aventurar ao vazio ameaçador que o mundo dos videntes representa para ela. As atitudes equivocadas do grupo familiar seja de abandono ou de super-proteção também não ajudam.

Acreditamos que parte da solução poderia vir através do real entendimento por parte da família do que seja a deficiência e do convívio com ela. Este conhecimento daria maiores garantias para que se pudesse estabelecer relações afetuosas fundamentais para o bem-estar de todos. Neste núcleo social tão importante para a formação emocional do indivíduo.

A escola poderia se propor a entender melhor os seus alunos e a estabelecer com a família um elo, uma parceria decisiva na formação integral do indivíduo.

Como não se aprende a viver dominando apenas conteúdos programáticos, acreditamos que a escola deve investir no fortalecimento das relações, das emoções dos indivíduos. Assim, eles terão maiores possibilidades de conquistar autonomia e segurança para se inserir no mundo de forma crítica e participativa sendo, de fato, sujeitos potentes que acreditam na possibilidade de mudanças.

Obs: O monografia está ótima, principalmente porque você aborda um tema significativo para a relação pedagógica, a afetividade. Acredito que você poderia dar um voto maior do que você deu. Sua nota é $\boxed{9,0} = A$.
Obrigado.

BIBLIOGRAFIA

1. ACKERMAN, Diane. Uma História Natural dos Sentidos. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1996, 2ª Edição.
2. BOFF, Leonardo. A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana. Petrópolis. Editora Vozes: 1998.
3. BOWLBY, John. Apego. V.I. da Trilogia Apego e Perda. São Paulo. Martins Fontes, 1990, 2ª Edição.
4. BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Deficiência Visual: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Editora Lamara, 1997.
5. BUSCAGLIA, Leo. Os Deficientes e Seus Pais. Um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993, 2ª Edição.
6. CYRULNIK, Boris. O Nascimento dos Sentidos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991
7. ESTEBAN, Maria Tereza. Uma avaliação de outra qualidade. IN Presença Pedagógica, nº 8. Minas Gerais. Dimensão, março/abril, 1996.
8. FREIRE, Paulo. Conscientización: Teoría y Práctica de la Libertación. Buenos Aires: Ediciones Busqueda.
9. ————. Pedagogia da Anatomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
10. ————. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1988.
11. GAIARSA, Ângelo José. Minha Querida Mamãe. Editora Gente. São Paulo, 1992.
12. GOFFMAN, Erving. Estigm. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª Edição. Editora Guanabara S.A. Rio de Janeiro, 1988.
13. GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (Organizadoras). Paixão de Aprender. 9ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis, 1998.
14. GUSDORF, Georges. Professores Para quê? Para uma pedagogia da Pedagogia. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
15. JERSILD, Arthur F. Psicologia da Criança. Editora Itatiaia Ltda. Belo Horizonte, 1971.
16. JOHNSON, G. Orville x CRUICKSHANK, William M. - Educação de Excepcionais. Porto ALEGRE, Editora Globo, 1982.

2

17. LOWENFELD, Berthold. La História de la Educación de los Niños com Impedimentos Visuais. IN: Lavenfeld Bertold (Org). El Niño Disminuido Visual en La Escuela. Ed. ASOB, 1974.
18. MALDONADO, Tereza Maria. Nos Estamos Grávidos. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.
19. MANNONI, Maud. A Primeira Entrevista em Psicanálise. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
20. MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? IN: A integração de pessoas com deficiência. São Paulo. Editora SENAC, 1997.
21. MASINI, Elcie S. F. Integração ou desintegração. Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. IN: A integração de pessoas com deficiência (Montoan, org), São Paulo. Editora SENAC, 1997.
22. MORIN, Edgar. O Paradigma Perdido: A Natureza Humana. Publicações Europa-América. Portugal, 1973.
23. MURRAY, Edward J. Motivação e Emoção. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
24. PADULA, William V. e SPUNGIN, Susan J. A Criança Visualmente Incapacitada do Nascimento até a idade pré-escolar - A Importância da Estimulação Visual. IN Revista Benjamin Constant, nº 13, maio/1996.
25. PASSOS, Fátima Garcia - Ensaio: Preparando a Alfabetização, Juiz de Fora, 1991.
26. RIVIÈRI, Enrique Pichon. Teoria do Vínculo. Martins Fontes. São Paulo, 1998.
27. SALTINI, J.P. Cláudio. Afetividade & Inteligência. Rio de Janeiro: DP & Editora, 1997.
28. SANTIN, Sylvia e SIMMONS, Joyce Nesker. Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade. Artigo publicado em inglês pela "Visual Impairment and Blindness", 1977.
29. TELEFORD, Charles W. e JAMES M. Sawrey. O Indivíduo Excepcional. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1978.
30. VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 1989.
31. _____ . Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Icone, 1988.

32. WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. Editora Guanabara. Koogan S.A. 1982.
33. _____ A família e o desenvolvimento individual. Martins Fontes. São Paulo, 1997.

L