

Tema

EDUCAÇÃO INFANTIL

VIAGEM AO UNIVERSO DA CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL: UMA PÁGINA EM CONSTRUÇÃO

Flavia Daniela dos Santos

RESUMO

O presente trabalho pretende oferecer subsídios para que o leitor realize uma viagem ao universo da criança deficiente visual (cega ou com baixa visão).

Palavras-chave: universo infantil, criança, deficiência visual.

ABSTRACT

This work intends to offer subsidies for the reader to take a trip into the visually-impaired child's universe (both blind and with low vision).

Keywords: Children's universe, child, visual impairment.

Introdução

Para alcançarmos uma prática pedagógica real e eficiente na educação de crianças deficientes visuais (cegas ou com baixa visão), devemos penetrar no universo infantil e, muitas vezes, nos colocarmos no lugar da criança, na tentativa de compreendermos a verdadeira situação resultante de sua condição visual, para que possamos traduzir sentimentos, emoções, interesses, buscas e necessidades (VEIGA, 1983; CAVALCANTE, 1998).

Neste sentido, o presente trabalho pretende oferecer subsídios para que o leitor realize uma viagem a este universo e reflita sobre a educação da criança deficiente visual.

Quando decidimos viajar, elaboramos um roteiro a ser seguido, compramos guias, fazemos planos e nos enchemos de expectativas, até que chega o tão esperado dia. Mesmo tendo elaborado cuidadosamente um roteiro, corremos o risco de que haja imprevistos na ocorrência de situações que fogem ao nosso controle. Sabemos que encontraremos outras pessoas que utilizaram ou não o mesmo meio de transporte; que tiveram impressões semelhantes ou diferentes sobre os mesmos aspectos; encontraremos pessoas mais interessadas do que outras; com mais experiências ou inexperientes; e uma variada gama de acontecimentos que influenciarão nossa forma de perceber o principal foco de nossas atenções: a criança.

Para elaborarmos um roteiro de viagem, consultamos diversas fontes e materiais que possam nos oferecer informações sobre o local que iremos conhecer. No caso da viagem ao universo da criança deficiente visual, construiremos nosso roteiro a partir dos dados contidos nos suportes teóricos e também do relato da experiência de quem vivencia intensamente este período tão significativo da vida: a Pré-Escola.

O Que Dizem os Documentos Oficiais

A partir da década de 90, as discussões sobre a educação das pessoas com necessidades educativas especiais começam a ganhar consistência em relação às políticas anteriores, que se caracterizaram pela descontinuidade e pela dimensão secundária.

A Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que a educação, dever constitucional do Estado, é um direito de todos e que a educação especial inicia-se durante a educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos, devendo ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mas a legislação não define que a matrícula do aluno com necessidade educativa especial ocorra obrigatoriamente em classes comuns da escola regular.

Todavia, este dado evidenciou uma nova forma de entender a educação, a integração e a inclusão dessas pessoas.

Pela ótica da integração, o problema centrava-se na criança, deixando implícita a posição acrítica da escola, uma vez que a escola regular conseguia educar, pelo menos, os considerados "normais". O modelo educacional integracionista, pioneiro na educação especial da América Latina, foi iniciado em 1945 pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil (SP), hoje Fundação Dorina Nowill, ao oferecer os primeiros atendimentos educacionais a alunos deficientes visuais matriculados no Sistema Estadual de Ensino (MENDES, 1994; BRUNO; MOTA, 2001). Este modelo integracionista instalou-se gradativamente e em diferentes níveis e seus objetivos consistiam em atender às necessidades específicas nas salas de recursos.

No caso da inclusão, as diferenças passam a ser vistas como normais. A escola atual provocou ou acentuou as desigualdades relacionadas à origem pessoal, social, cultural e política, daí a necessidade de se reestruturar o sistema educacional para a promoção de uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 1994 e 1999).

Ainda sobre a inclusão, Costa (1998) menciona que, no contexto atual, este tema vem gerando discussões entre os profissionais que atuam na área da Educação Especial, sobretudo em encontros, seminários e congressos. No

eixo educacional, o termo inclusão assume múltiplos significados, levando estes profissionais a se posicionarem sobre este assunto, conforme sua área de estudo.

Num dos extremos encontram-se os que defendem a colocação de todos os educandos, independente do grau ou tipo de dificuldade "apenas e só" na classe comum, com a eliminação total do atual modelo de atendimento de serviços de apoio do ensino especial. Do outro lado estão aqueles que consideram a colocação do aluno na classe regular, admitindo a possibilidade dos serviços de apoio como classes de recursos, classes especiais parciais, escolas especiais ou residenciais (MENDES, 1994).

Mendes (1999) ressalta também que o aceite ao ideário da proposta inclusiva não justifica mudar radicalmente o que existe "como num passe de mágica", ocasionando o fechamento dos serviços existentes, sem antes promover uma reestruturação no sistema educacional.

O processo inclusivo leva tempo, pois envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. E não significa conceder um espaço físico à criança, isto é, tirá-la da escola especial e colocá-la na classe comum da escola regular.

Segundo Pulino (2001), a escola — primeiro espaço público que a criança frequenta — deve promover sua socialização e a auto-realização, tendo como referencial duas visões acerca do que é educar uma criança: como a temos recebido no mundo e como poderíamos fazê-lo. Este espaço deve se dissociar da concepção que lhe atribui a neutralidade de critérios impessoais dados pela ciência — medicina, psicologia, pedagogia — que molda a criança, engessando-lhe os contornos e determinando suas expressões.

A noção de escola inclusiva, apregoada pela famosa Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), diz que todas as escolas deveriam acolher todas as crianças independente de suas características, inclusive as que possuam desvantagens severas, a fim de modificar atitudes discriminatórias e desenvolver uma sociedade inclusiva. Contudo, este documento admite a manutenção e o aprimoramento dos sistemas educacionais e a qualificação dos professores.

Glat e Nogueira (2002) chamam a atenção para o fato de que, em nosso país, esta noção de escola inclusiva vai além da inserção dos alunos com deficiências, "pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional" (p.23). Segundo estes autores, nosso sistema educacional regular foi programado para receber um tipo de aluno "ideal" que, para Pulino (2001), é a criança caricaturada nos contos de fada, por isso, muitas vezes, nosso sistema educacional tem se mostrado incapaz de lidar com um número crescente de alunos que fracassam na escola devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem.

Desta forma, Santos et al. (2002) consideram que incluir consiste em:

"(...) trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos e formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida" (p.31).

De um modo geral, pode-se inferir que o enfoque dado à inclusão nos permite percebê-la como um direito às perspectivas de educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

O Universo Da Criança Deficiente Visual

Para que possamos compreender a tarefa de educar crianças pequenas, sobretudo as que se encontram na faixa etária de 0 a 4 anos, devemos considerar dois aspectos que nos remetem a uma reflexão sobre "o lugar que ela ocupa em nossa maneira de ver a vida e o que entendemos por educação de crianças" (PULINO, 2001, p.29).

Ainda segundo esta autora, o local ideal destinado à criança não é o mesmo para todas as crianças, em função de questões de ordem política, econômica e psicossocial. O cotidiano das crianças em nossa sociedade não é homogêneo, nem igual para todas elas. Há crianças que freqüentam escola, outras que trabalham, que moram nas ruas, as que vivem em instituições, abrigos, orfanatos, prisões. E isto nos força a repensar o conceito de criança.

Cavalcante (1998) vai mais além em suas reflexões e considera que o educador deve reativar a sua criança interior a fim de penetrar no universo infantil e, a partir daí, conhecendo o seu aluno, vivenciar atividades envolventes que propiciem momentos de liberdade e de expressão para ambos (educador-criança). Para esta autora "a teoria tem que ser o respaldo da nossa prática" (não-publicado), pois de nada adiantará ler documentos e materiais sobre educação infantil ou freqüentar a academia, se não tivermos a humildade de nos colocarmos freqüentemente no lugar da criança, para podermos construir uma prática pedagógica condizente com o período de desenvolvimento de nosso aluno.

Esta inversão de papéis (educador => criança) nos oferece pistas para que possamos compreender as experiências múltiplas de "ser-criança-na-sociedade" e questionarmos as práticas de cuidado e educação das crianças que ainda são embasadas pelo tratamento homogêneo e se voltam para a criança ideal. Assim, quando a educação e as escolas reprimem a criança, estão, na verdade, impedindo que ela participe de seu processo educacional e faça escolhas (PULINO, 2001).

Mas, como podemos fazer esta inversão de papéis? Ao conseguirmos perceber o mundo a partir das representações da criança. Para realizarmos verdadeiramente essa viagem ao universo infantil, devemos perceber e

descobrir o mundo a nossa volta, não somente com a visão, mas com a audição, para explorar e identificar os sons dos veículos e ambientes, e diferenciar as vozes de pessoas e animais; com o tato, sentir as texturas (suave, áspera, macia, lisa, enrugada), e diferentes temperaturas (uma parede fria, uma panela morna ou quente); através do olfato, perceber o aroma das flores, o cheiro do tronco de uma árvore, o perfume das pessoas e muitos outros odores; pelo paladar, descobrir que o limão é azedo, que o jiló é amargo, mas o morango é doce, e que existem alimentos salgados, líquidos, pastosos e granulados.

Uma criança vidente perceberá uma árvore pela sua altura, pelas suas cores, mas uma criança cega perceberá esta mesma árvore pela textura do seu tronco, pelo cheiro, se o seu tronco é grosso ou fino etc.

Estas são algumas das possibilidades que podemos descobrir e vivenciar com nosso aluno e, a partir daí, desenvolvermos uma proposta curricular para e com a criança, levando em consideração sua condição visual, isto é, se ela é cega ou tem baixa visão, a fim de propiciarmos uma aprendizagem contextualizada e significativa. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador no sentido de oferecer condições para que a criança perceba adequadamente objetos ou pessoas, através de situações que favoreçam o despertar da curiosidade de descobrir o mundo.

Nessa perspectiva de penetrar no universo infantil da criança deficiente visual, o educador desenvolve uma escuta e um olhar para cada criança, pois reconhece as diferenças entre elas e as enxerga em suas especificidades, em seu contexto social e econômico e reconhece ainda que a escola deve se adaptar para receber todas as crianças de um modo geral e, a cada uma de forma particular, garantir a formação e a construção de sua identidade no contexto social (BRASIL, 1994; PULINO, 2001).

Acredita-se que o compromisso com a educação se constrói a cada dia quando conseguimos penetrar neste universo e quando nos colocamos no lugar da criança, a fim de ampliar e favorecer as possibilidades do homem descobrir sua identidade e cidadania no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.* CORDE. Brasília: DF, 1994.

_____. *Constituição Federal.* Brasília: DF, 1988.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n ° 8.069 de 13/07/90, Brasília: DF, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n ° 9.394/96, Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília: Inep, 2001.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*, vol. 1, fascículos I-II-III. Colaboração: Instituto Benjamin Constant.

_____. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 196p. (Série Atualidades Pedagógicas, 6).

CAVALCANTE, A. M. M. Iluminando os caminhos da pré-escola. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: n ° 10, 1998.

COSTA, M. P. R. A educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: EDUEL, 1998. p. 379-380.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. Brasília: n ° 24, p. 22-27, 2002.

MENDES, E. G. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MENDES, E. G. A integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. *Revista Integração*. Brasília: 1994 n ° 12, p. 5-12, .

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Adaptações Curriculares. MEC: disponível em: [www.http://educacaoonline.pro.br/adaptacoes curriculares](http://educacaoonline.pro.br/adaptacoes_curriculares).

PULINO, L. H. C. Z. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*. Brasília: v. 18, n ° 73, p. 29-40, 2001.

SANTOS, M. P. et al. Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? *Revista Integração*. Brasília: n ° 24, p. 30-33, 2002.

VEIGA, J. E. *O que é ser cego*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1983.

Flavia Daniela dos Santos é Pedagoga e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, atualmente é professora no Jardim de Infância do IBC.