



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRENILSON DE JESUS BARBOSA

**NO OLIMPO DA INCLUSÃO:
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Salvador
2016

IRENILSON DE JESUS BARBOSA

**NO OLIMPO DA INCLUSÃO:
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

TESE apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Félix Marcial Díaz-Rodríguez

Salvador
2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Barbosa, Irenilson de Jesus.

No Olimpo da inclusão [recurso eletrônico]: a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual / Irenilson de Jesus Barbosa. – Dados eletrônicos. - 2016

1 CD-ROM; 4 3/4 pol.

Orientador: Prof. Dr. Félix Marcial Díaz-Rodríguez

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Inclusão em educação. 2. Afetividade. 3. Educação Especial. 4. Pessoa com deficiência. 5. Educação Inclusiva. I. Díaz-Rodríguez, Felix Marcial. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

IRENILSON DE JESUS BARBOSA

**NO OLIMPO DA INCLUSÃO:
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Aprovada em 02 de junho de 2016.

Félix Marcial Díaz-Rodríguez – Orientador: _____
Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona (UPEJV), Cuba.
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão: _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

José Wellington Marinho de Aragão: _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Teófilo Alves Galvão Filho: _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Theresinha Guimarães Miranda: _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Salvador, 02 de junho de 2016.

*À Deus, o Único Deus em quem realmente confio;
no qual residem todos os tesouros da ciência e da sabedoria
e a quem ofereço a honra, o louvor e as ações de graças!*

*À minha esposa, Luciene, amor de uma vida, companheira de todas
as horas e cúmplice leal das minhas mais significativas emoções,
aprendizagens, lutas e vitórias.*

*Aos meus filhos, Talita e Tarcísio, ápices da minha afetividade, motivos
maiores dos labores e sonhos que vão além da razão.*

*À memória dos meus pais, Irênio Barbosa e Benedita de Jesus Barbosa, os
quais se fizeram apenas Miúdo e Miúda, tornando-se mestres e doutores nos
meus afetos, na minha educação e na minha formação como pessoa humana.*

AGRADECIMENTOS

Aos amigos Albertino, Alessandra, Douglas, Gilvando, Iracema e Valdeci que me emprestaram um tanto de si mesmos e fizeram brotar as mais importantes reflexões deste trabalho.

Ao meu querido orientador, Dr. Félix Marcial Díaz-Rodríguez, que me deu a rica oportunidade de ser seu orientando e, generosamente, tornou-se um importante partícipe desta etapa da minha formação.

Aos professores e amigos membros da Banca Examinadora que desde cedo se fizeram solícitos colaboradores e certamente me auxiliarão nas debilidades do percurso para que resultado final do trabalho seja exitoso e útil a outros.

A prof. Kátia Cucchi e ao prof. Joselito Sousa Santos por me permitirem o pleno acesso às Oficinas de Música do Instituto dos Cegos da Bahia, permitindo o contato com pessoas que se tornaram indispensáveis à realização desta pesquisa; assim também à prof. Vânia, que me abriu acesso ao CAP e subsidiou as primeiras reflexões com sua entrevista.

A todos os servidores do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, que sempre se mostraram atenciosos e solícitos quando precisei de seus serviços no decorrer deste curso.

A toda a minha família, e aos amigos de perto e de longe que tem celebrado comigo as pequenas e as grandes conquistas...

Aos meus filhos, à minha esposa,...

Minha permanente gratidão e afeto... e a Deus seja a glória!

*Quando o Senhor trouxe do cativeiro os que voltaram a Sião,
éramos como os que estão sonhando.
Então a nossa boca se encheu de riso e a nossa língua de cânticos.
Então se dizia entre as nações: Grandes coisas fez o Senhor por eles.
Sim, grandes coisas fez o Senhor por nós, e por isso estamos alegres.
Faze regressar os nossos cativos, Senhor, como as correntes no sul.
Os que semeiam em lágrimas, com cânticos de júbilo segarão.
Aquele que sai chorando, levando a semente para semear,
voltará com cânticos de júbilo, trazendo consigo os seus molhos.
(Salmos 126:1-6)*

BARBOSA, Irenilson de Jesus. No Olimpo da inclusão: a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual. 234 f. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa em perspectiva multirreferencial aborda a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual em Salvador. O estudo se insere na discussão sobre o paradigma socioeducacional inclusivo que, já há alguns anos, vem se instalando na realidade educacional brasileira, assim como no contexto internacional. Trata-se de uma abordagem com referencial teórico nos estudos de Henri Wallon sobre a psicogênese da pessoa completa, especialmente no que se refere à dimensão afetiva e suas repercussões no processo ensino-aprendizagem, com base no materialismo histórico dialético. Utiliza como objeto de estudo os depoimentos de pessoas com deficiência visual coletados em entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, transcritas e submetidas ao método de Análise de Conteúdo proposto por Laurence Bardin. A pesquisa teve por objetivo compreender o modo como os sujeitos com deficiência visual refletem sobre a importância da afetividade para a sua inclusão na escola e na sociedade. Os sujeitos contribuíram com depoimentos que retratam suas histórias de vida escolar e em sociedade, experiências e perspectivas sobre temas como afetividade, inclusão, ensino-aprendizagem, formação de professores. Visando tornar a discussão mais lúdica e atrativa aos leitores comuns, utiliza figuras da mitologia grega relacionadas à Hefesto – a divindade do Olimpo que possuía uma deficiência física, de lá foi expulsa e posteriormente retomou seu lugar, graças às suas habilidades com a metalurgia. Os sujeitos são nomeados como personagens da mitologia e o texto cita episódios de histórias míticas nas epígrafes e transições dos capítulos. Além de arejar a abordagem acadêmica, reduzindo o lado hermético que caracteriza este tipo de texto, essa medida visa provocar reflexões relacionadas ao universo simbólico e às percepções subjetivas que circundam o tema em estudo. O trabalho apresenta breve histórico de estudos sobre o tema da afetividade, o estado da arte das pesquisas sobre educação especial e inclusão no Brasil e no contexto baiano e descreve os procedimentos da análise do conteúdo, apresentando as categorias emergentes das falas dos sujeitos em seus depoimentos. O estudo revela que os sujeitos da pesquisa refletem sobre a afetividade atribuindo-lhe sentidos relacionados às atitudes dos atores educacionais, ao cuidado, ao acolhimento, visando mudanças atitudinais que favoreçam o processo ensino-aprendizagem e a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. O trabalho culmina com a tese de que a afetividade é vista pelos sujeitos como um conjunto de atitudes relacionadas ao processo de aproximação, cuidado e acolhimento dos educandos para seu desenvolvimento, humanização e inclusão educacional, atribuindo papel preponderante aos professores e a princípios de convivência com a diversidade e a diferença na escola e na sociedade.

Palavras-chave: 1. Inclusão em educação. 2. Afetividade. 3. Educação Especial. 4. Pessoa com deficiência. 5. Educação Inclusiva.

BARBOSA, Irenilson Jesus. En el Olimpo de la inclusión: la importancia de la afectividad en la educación de las personas con discapacidad visual. 234 f. 2016. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2016.

RESUMEN

Esta investigación cualitativa en perspectiva multi-referencial aborda la importancia de la afectividad en la educación de las personas con discapacidad visual en Salvador. El estudio se incluye en la discusión del paradigma social y educativo inclusivo que, desde hace algunos años, ha sido la instalación en la realidad educativa de Brasil, así como en el contexto internacional. Es una aproximación a los estudios teóricos de Henri Wallon en la psicogénesis de toda la persona, especialmente con respecto a la dimensión afectiva y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el materialismo histórico dialéctico. Se utiliza como un objeto de estudio de los testimonios de las personas con discapacidad visual recogidos en las entrevistas semiestructuradas, grabadas en audio, transcritas y sometidas al método de análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin. La investigación tuvo como objetivo comprender cómo los sujetos con discapacidad visual reflexionan sobre la importancia del afecto para su inclusión en la escuela y en la sociedad. Los sujetos aportaron testimonios retratan sus historias de vida de la escuela y la sociedad, experiencias y puntos de vista sobre temas como el afecto, la inclusión, la enseñanza y el aprendizaje, la formación del profesorado. Con el objetivo de hacer que la discusión más lúdica y atractiva para los lectores comunes, uso de figuras de la mitología griega relacionados con Hefesto - el dios del Olimpo que tenía una discapacidad física, no fue expulsado y luego volvió a su sitio gracias a sus habilidades con la metalurgia. Los sujetos son nombrados como personajes de la mitología y el texto cita episodios de historias míticas en epígrafes y las transiciones de los capítulos. Además de airear el enfoque académico, lo que reduce el lado hermético que caracteriza a este tipo de texto, esta medida tiene como objetivo provocar reflexiones relacionadas con el universo simbólico y las percepciones subjetivas que rodean el tema objeto de estudio. El trabajo presenta una breve historia de los estudios sobre el tema de la afectividad, el estado actual de la investigación sobre la educación especial y la inclusión en el contexto de Brasil y de Bahía y describe los procedimientos de análisis de contenido, con las categorías emergentes de discurso de los participantes en sus testimonios. El estudio revela que los sujetos de la investigación reflejan en la afectividad atribuir significados relacionados con las actitudes de los actores educativos, la atención, la recepción, con el objetivo cambios de actitud que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad. El trabajo culmina con la tesis de que la afectividad es visto por los sujetos como un conjunto de actitudes relacionadas con el proceso de aproximación, el cuidado y la recepción de los estudiantes para su desarrollo, humanización y la inclusión educativa, dando protagonismo a los maestros y los principios de convivencia con la diversidad y la diferencia en la escuela y en la sociedad.

Palabras clave: 1. Inclusión en educación. 2. Afectividad. 3. Educación especial. 4. Persona con discapacidad. 5. Educación inclusiva.

BARBOSA, Irenilson Jesus. In the Olympus of inclusion: the importance of affectivity in the education of visually impaired people. 234 f. 2016. Thesis (Ph.D.) - College of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

This qualitative research in multi-referential perspective addresses the importance of affectivity in the education of visually impaired people in Salvador. The study is included in the discussion of inclusive social and educational paradigm that, for some years now, has been installing in the Brazilian educational reality, as well as in the international context. It is an approach to theoretical studies of Henri Wallon on the psychogenesis of the whole person, especially with regard to the affective dimension and its impact on the teaching-learning process, based on historical dialectic materialism. Used as an object of study the testimonials of people with visual impairment collected in semi-structured interviews, audio-recorded, transcribed and subjected to content analysis method proposed by Laurence Bardin. The research aimed to understand how the visually impaired subjects reflect on the importance of affection for their inclusion in school and in society. The subjects contributed testimonials portray their stories of school life and society, experiences and perspectives on topics such as affection, inclusion, teaching and learning, teacher training. Aiming to make the most playful and attractive discussion to common readers, use of Greek mythology figures related to Hephaestus - the god of Olympus who had a physical disability, there was expelled and later resumed his place thanks to his skills with metallurgy. The subjects are named as characters from mythology and the text cites episodes of mythical stories in epigraphs and transitions of the chapters. In addition to aerate the academic approach, reducing the Hermetic side that characterizes this type of text, this measure aims to provoke reflections related to the symbolic universe and the subjective perceptions that surround the topic under study. The work presents a brief history of studies on the subject of affectivity, the state of the art research on special education and inclusion in Brazil and Bahia context and describes the content analysis procedures, with the emerging categories of participants' speech in their testimonies . The study reveals that the research subjects reflect on the affectivity attributing meanings related to the attitudes of educational actors, care, reception, aiming attitudinal changes that favor the teaching-learning process and the educational and social inclusion of people with disabilities. The work culminates with the thesis that affectivity is seen by the subjects as a set of attitudes related to the approximation process, care and reception of students for their development, humanization and educational inclusion, giving leading role to teachers and coexistence principles with diversity and difference in school and in society.

Keywords: 1. Inclusion in education. 2. Affectivity. 3. Special education. 4. Person with impairment. 5. Inclusive education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ESTUDOS SOBRE AFETIVIDADE E O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM PERSPECTIVA INCLUSIVA	33
2.1.	A AFETIVIDADE NA SUBJETIVIDADE HUMANA	33
2.2	A AFETIVIDADE NAS ABORDAGENS PSICOGENÉTICAS	37
2.2.1	A afetividade em interação com a cognição e a aprendizagem	37
2.2.2	A afetividade e a mediação pedagógica	42
2.3	ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
2.3.1	Publicações em periódicos da CAPES	44
2.3.2	Pesquisas inclusivas no contexto baiano	53
3	WALLON E AS RELAÇÕES DA AFETIVIDADE COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO	61
3.1	CONFLUÊNCIAS DA METODOLOGIA COM OS PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS DE WALLON	64
3.1.1	A base no materialismo histórico dialético para compreender o desenvolvimento humano	64
3.1.2	A abordagem multicausal e o princípio dialético constituinte do humano	69
3.1.3	A percepção da realidade como materialidade	71
3.2	A CENTRALIDADE DA PESSOA NA TEORIA DA EMOÇÃO	73
3.3	OS CAMPOS FUNCIONAIS E OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO	78
3.3.1	Campos Funcionais	78
3.3.2	Estágios de desenvolvimento.....	83
3.3.3	A ênfase pedagógica e suas implicações na prática pedagógica	89
3.3.4	Implicações na política educacional	91
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	95
4.1	A PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL	96
4.2	A NATUREZA QUALITATIVA DO ESTUDO	98
4.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS DEPOIMENTOS	106
4.4.	OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	110
4.5	A PRÁTICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	116
5	A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	119
5.1	A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	120
5.1.1	Os nomes mitológicos atribuídos aos sujeitos	120
5.1.2	A caracterização geral dos entrevistados	122
5.2	AS VOZES DOS SUJEITOS NOS DEPOIMENTOS	129
5.3	AS CATEGORIAS EMERGENTES DAS VOZES DOS SUJEITOS.....	131
5.3.1	Sentidos atribuídos à afetividade	131
5.3.1.1	Afetividade como cuidado com o outro	132
5.3.1.2	Afetividade como aproximação e acolhimento	135
5.3.2	Afetividade e ensino-aprendizagem	137
5.3.2.1	Ensino-aprendizagem-aproximação	138
5.3.2.2	Afetividade como base de humanização da educação	143

5.3.3.1	Mudança de atitudes de reconhecimento	146
5.3.3.2	Mudança de atitudes em relação à inclusão e à percepção do excluído	153
5.3.4	Afetividade e diferença: desafios da formação docente	158
5.3.4.1	O desafio de aprender mais	159
5.3.4.2	O desafio de resistir à exclusão	164
6	CONCLUSÃO: AFETIVIDADE, DO MITO À RAZÃO	168
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICES	189
	APÊNDICE A – Questionário-Roteiro para Entrevistas	190
	APÊNDICE B – Transcrição das Entrevistas com Sujeitos	192
	APÊNDICES C, D, E, F – Instrumentos da Análise de Conteúdo / Matrizes Analíticas e Exemplos de Evolução das categorias	223

1 INTRODUÇÃO

Os gregos acreditavam que havia no Olimpo uma deusa chamada Hebe. Ela seria irmã de Hefesto (o deus rejeitado por sua deficiência física) e de Ares, a qual se tornou conhecida como a deusa da juventude e filha legítima de Zeus, (uma vez que Hefesto é comumente retratado como filho apenas de Hera). Hebe gostava de dançar com as musas e as horas ao som da lira de Apolo. Ela casou-se com Hércules (equivalente a Hércules na mitologia latina), herói, semideus, que foi imortalizado, após morrer como humano, e com ele teve dois filhos. Hebe tinha o privilégio da eterna juventude e representava a donzela consagrada aos trabalhos domésticos. No Olimpo, cumpria diversas obrigações que iam da preparação do banho de Ares, passando pelo auxílio à sua mãe no atrelamento de seu cavalo, até o serviço do néctar e da ambrosia aos deuses. (VASCONCELOS, 1998, p. 87)¹.

Considerando o título e a natureza deste trabalho, tomei por oportuno utilizar a breve anunciação da figura mitológica de Hebe como epígrafe. Certamente, a leitura do quinto capítulo desta tese revelará a importância de conhecê-la. Nesta introdução, Hebe serve como alegoria para o descortinar de pensamentos ainda por se revelarem sobre o tema proposto e serve à ambição do autor de tornar seu texto menos hermético e mais palatável para quem o desejar degustar à moda do serviço de Hebe, reservado aos habitantes do Olimpo. O texto, assim, corre riscos, mas por certo não o fará sem rigor. Busco atender ao leitor interessado na compreensão do texto, tentando minimizar os hermetismos da linguagem acadêmica – ainda que Hermes também por aqui apareça com reservado destaque. É uma tentativa de superar preconceitos e aliviar o fardo da leitura desprovida de atrativos, intercalando citações de mitos (nas aberturas dos capítulos) com o rigor das etapas obrigatórias, necessárias e norteadoras da pesquisa acadêmica, sem prejuízo de ambas. A respeito disso, Richardson (1999) considera:

Acreditam alguns que a literatura vai por um lado e o texto científico segue por outro. Formidável engano: existe uma literatura científica boa, confiável, aceita e credenciada não só pela informação, invento ou descoberta veiculados, mas também pelas qualidades de estilo, acessibilidade e limpidez de que é portadora. Não se pretende, com isso, que o pesquisador se torne um artista da palavra e das frases, um literato. O objetivo maior é de caráter utilitarista: dotar os relatórios de pesquisa de maior alcance, isto é, que não se limitem a transitar junto a um pequeno número de iniciados ou junto a pessoas tão necessitadas de lê-los que sejam capazes dos sacrifícios que implicam leitura penosa. Existe ainda um outro aspecto que merece atenção (...) o falso prestígio da linguagem hermética (RICHARDSON, 1999, p. 297).

¹ Os textos utilizados como epígrafes dos capítulos são paráfrases baseadas nos textos iniciais dos autores indicados e referenciados. O procedimento, além dos aspectos explicados, serve para familiarizar o(a) leitor(a) com os nomes que serão atribuídos aos sujeitos da pesquisa na análise de conteúdo das entrevistas (Capítulo 5).

O que segue é, portanto, a maneira que encontrei de apresentar essa tese, declarando minhas implicações com o objeto de estudo e fazendo notar a presença de vozes, pessoas, circunstâncias e experiências que me trouxeram até aqui.

A minha aproximação com os estudos sobre a deficiência visual vem desde à educação básica e formação para o trabalho e serviu-me de base para a produção da minha dissertação de meu Mestrado, neste mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. No Mestrado, abordei o tema da inclusão de pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho², dando também proeminência às vozes dos sujeitos pesquisados na discussão do tema proposto. As origens do meu interesse pela educação de pessoas com deficiência visual se relacionam com um curso profissionalizante na área de Artes Gráficas, realizado no SENAI, no início da década de 1980, onde tive alguns colegas com deficiência visual que me chamavam à atenção por suas habilidades e desenvoltura na composição de textos para a impressão tipográfica. O interesse por pessoas com deficiência e suas possibilidades educativas se aperfeiçoou ao cursar disciplinas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva, na graduação em Pedagogia, no próprio Mestrado em Educação e, mais recentemente, ao atuar na docência universitária, onde tive um aluno com deficiência visual, cursando Pedagogia na UFRB.

No âmbito do curso de doutorado, ao longo das disciplinas e atividades, na atuação profissional e nas reflexões provocadas pelas diversas leituras, avaliações do projeto por terceiros e pelo próprio orientador, em diferentes experiências, busquei desenvolver e aperfeiçoar uma proposta de pesquisa que estivesse em acordo, ampliasse ou aperfeiçoasse essa reflexão, considerando-se o meu alinhamento com os que compreendem a pessoa humana e a formação e desenvolvimento dos indivíduos, bem como a realidade social, como partes complementares de um processo dialético que resulta numa apropriação e interiorização do que se percebe como realidade, no qual interagem diversos fatores objetivos - os quais são frutos das determinações socioeconômicas mais amplas - e diversos outros fatores subjetivos - frutos das singularidades dos indivíduos, de suas vivências e de suas biografias.

Nesta perspectiva, lanço mais uma vez o olhar sobre minhas implicações pessoais com o tema, aludindo à responsabilidade com a minha história de vida pessoal, acadêmica e

² O trabalho intitulado “Ausência de Alibi: vozes e trajetórias de pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho em Salvador” foi apresentado e aprovado com distinção junto PPGE-UFBA, sob a orientação da professora Dra. Theresinha Guimarães Miranda, em 2004.

profissional, com a educação em perspectiva inclusiva, com a formação de professores e a construção de conhecimentos que sejam proveitosos para a sociedade; ela que sustenta o sistema educacional no qual estamos inseridos e que deve atender às necessidades coletivas em suas várias nuances e diversidades.

Sob o tema *NO OLIMPO DA INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL*, esta pesquisa consiste em um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiências no campo educacional e reflete parte da discussão sobre os novos paradigmas socioeducacionais inclusivos que há algumas décadas, vem se instalando na realidade educacional brasileira, assim como no contexto internacional. Pretendo estabelecer uma relação entre os depoimentos dos sujeitos que retratam a exclusão ou a inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto da pesquisa com as percepções simbólicas e subjetivas que circundam o fenômeno em estudo. Visando estabelecer uma reflexão sobre os aspectos subjetivos envolvidos em nossa forma inicial de compreender as possibilidades e limites das pessoas com deficiência, tomei por analogia a história de Hefesto, na mitologia grega. Hefesto teria sido excluído do Olimpo por suas diferenças físicas do ideal de hígidez grego, ou seja, uma deformidade no pé, mas a ele retornado posteriormente, após demonstrar sua destreza para trabalhar com metais. Ele era irmão de Atena (uma deusa nascida apenas da cabeça de Zeus, por partenogênese³, cuja figura ilustra a falta de emoção e prazer na criação/procriação dos seres, ideia que parece ter gerado derivações na pesquisa e na própria prática educacional, visto que não poucos educadores de ontem e de hoje opõem a razão à emoção), em contraste com Afrodite (deusa da beleza e do amor) e seu filho Eros, que em seu romance com Psiquê (de onde vem o termo psicologia) dá à luz à Hedonê, o deus do prazer. Hefesto, posteriormente, teria sua reabilitação no Olimpo por demonstrar grande destreza com os metais, ocupando um destacado lugar no panteão como deus da metalurgia.

A referência ao Olimpo, no título e em diversas seções do estudo tem em vista a importância da mitologia grega tanto para a reflexão filosófica quanto para a construção psicológica e educacional ocidental, onde o mito se apresenta como uma analogia. Neste trabalho, servirá como uma espécie de arejamento da leitura e como um ponto de partida para

³ **Partenogênese**; do Gr. παρθενος (virgem) + γενεσις, (nascimento). Termo que alude ao templo de Atena, chamado de *Partenon*, e designa o crescimento e desenvolvimento de um embrião sem fertilização por um macho. Ou seja, denota a capacidade de seres que procriam sem a necessidade de machos que as fecundem. Neste trabalho, constitui-se em metáfora da ideia de uma educação que resume-se ao racional, prescindindo da mediação da afetividade e da emoção na construção das aprendizagens.

o entendimento das relações afetividade-diferença-inclusão-exclusão-aprendizagem-desenvolvimento. Optei por referências a seis personagens míticos gregos, como epígrafes nas aberturas dos capítulos desta tese, valendo-me das analogias possíveis para introduzi-los e como forma de dar proeminência aos nomes que empresto aos sujeitos da pesquisa, visando a preservação do anonimato daquelas pessoas que são colaboradoras do trabalho. De outro modo, fiz referências a Hefesto, ao Olimpo ou a outras divindades míticas, sempre que julguei pertinente à discussão ou a algum aspecto do trabalho, conferindo alguma fluidez dentro da simbologia emprestada ao texto e permitindo ao leitor ir além, ao viajar em suas subjetividades.

A partir do referencial teórico embasado nos estudos do psicólogo, médico, filósofo e político francês, Henri Paul Hyacinthe Wallon, nascido em 1879 e falecido em 1962 (doravante referido apenas como Henri Wallon), e suas contribuições sobre a afetividade na educação, a constituição social dos sujeitos nas relações com o outro, sua constatação dos processos mentais e biopsicológicos que resultam na aprendizagem e no desenvolvimento de pessoas com ou sem deficiência, sistematizei uma discussão sobre a importância da emoção e da afetividade na mediação pedagógica para o desenvolvimento de educandos com esta especificidade (deficiência visual). Nesta discussão procurei dar a devida proeminência às contribuições obtidas na análise do conteúdo dos depoimentos dos sujeitos pesquisados.

As diretrizes e delineamentos iniciais situam o trabalho como uma pesquisa qualitativa em perspectiva multirreferencial que valoriza os relatos dos sujeitos e seus depoimentos, relacionados à afetividade, à aprendizagem e ao seu desenvolvimento humano e como essas relações podem ser sistematizadas para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Busco caracterizar a aprendizagem e o desenvolvimento humano em perspectiva sócio-interacionista, à luz do referencial teórico, considerando a influência da afetividade sobre a aprendizagem e o desenvolvimento geral dos educandos, à luz dos referenciais teóricos e de eventuais atualizações.

Pretendo estabelecer uma discussão sobre a afetividade e sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos com deficiências com base nos estudos de Henri Wallon, adotando uma reflexão integradora das bases teóricas com os depoimentos dos sujeitos, em uma perspectiva dialética, visando produzir um conhecimento que possa contribuir na educação e inclusão de pessoas com deficiência visual e na formação inicial e continuada de educadores para este fim.

O estudo proposto reflete a constatação de que, orientado pelo paradigma da inclusão, há uma necessidade de se repensar a prática educacional para qualificar o processo da educação escolar, bem como atender às demandas de todos os educandos e subsidiar políticas públicas inclusivas.

A presença de educandos com deficiências ou com distintos modos de aprendizagem nas escolas regulares reafirma que todos têm formas singulares de aprender e que *na sociedade inclusiva o normal mesmo é ser diferente*. Assim, a ignorância dessas diferenças colabora para estabelecer a alienação das possibilidades de educadores e de educandos no processo ensino-aprendizagem, por submetê-los a um saber padronizado, quase sempre elitizado, negando muitas vezes as implicações das diferenças, suas raízes e distintos aspectos socioculturais e biopsicossociais para a aquisição dos saberes escolares, culminando por produzir novas e indesejáveis exclusões.

Tendo a educação como um direito humano e político, devemos considerar que a reflexão sobre esse direito implica em pensar imediatamente nos educandos e em sua aprendizagem, nas condições que são oferecidas pela escola, no papel dos professores, dos funcionários, dos gestores, das famílias, das comunidades e na aplicação de políticas públicas que favoreçam o seu êxito.

É relativamente fácil encontrar pessoas que concordem que o objetivo da educação escolar é que o educando tenha uma aprendizagem que possibilite a construção de novos conhecimentos, autonomia, criticidade e que este sujeito seja preparado para a vida, ou seja, formado para atuar como cidadão ativo nas diferentes esferas da vida pública e particular, de maneira que possa exercer sua existência como ato político relevante. Contudo, isso também faz lembrar que, para efetivar-se a inclusão de pessoas com deficiências, é necessário que cumpra-se a legislação e que os educadores tenham basicamente a formação docente inicial e continuada para atender as demandas de sua inclusão, com melhor qualidade da educação para melhor aprendizagem dos indivíduos em geral.

Nesta perspectiva, este estudo se justifica pela possibilidade de refletir com os sujeitos da pesquisa sobre o fenômeno em apreço e pensarmos a formação docente tanto para professores da escola comum onde se inserem pessoas com deficiências quanto para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), valorizando-se a afetividade na mediação pedagógica para a consecução das finalidades educacionais e a construção do próprio ambiente das aprendizagens, consubstanciando o pleno desenvolvimento dos educandos.

A presente investigação ocupa-se de responder ao seguinte **problema de pesquisa:** *Como as pessoas com deficiência visual refletem sobre a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem e de que modo isso contribui para a inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual na educação e na sua prática social?*

Refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiências na escola se impõe como uma necessidade social, política e pedagógica, plenamente justificada pelas estatísticas. O Censo Escolar 2013, divulgado em 2014, ao tratar da distribuição das matrículas de alunos com deficiências e/ou necessidades especiais por etapa de ensino, apontava uma evolução da matrícula nas classes regulares indo de 348.470 alunos em 2007 para 648.921 alunos em 2013, indicando um acréscimo de 86,22%. Este Censo também informou que 16% destes estão matriculados na Educação Infantil e 66,5% estão matriculados no Ensino Fundamental, enquanto 2% estão no Ensino Médio, 8,3% na educação de jovens e adultos, e 6,3% na educação profissional. (BRASIL, 2013)

Os dados revelam, portanto, que o Ensino Fundamental abriga mais da metade de todos os alunos com deficiências regularmente matriculados na Educação Básica no Brasil (66,5%). Considerando estas informações e os aspectos relativos ao histórico de exclusão/inclusão, à perspectiva qualitativa onde se valoriza relatos da história de vida e a Análise de Conteúdo dos depoimentos dos sujeitos como método de pesquisa, assim como a expectativa de maturidade das reflexões produzidas por eles, optei por entrevistar e dialogar com sujeitos com deficiência visual que já tenham cursado ou estejam cursando a Educação Básica e que possam retratar as suas experiências escolares em torno de questões relativas ao tema em estudo em seus depoimentos. Assim, observo que, embora não houvesse um critério quantitativo à priori para a escolha dos entrevistados, 66,6% dos sujeitos da pesquisa tinham experiência escolar associada apenas ao Ensino Fundamental, 16,6% estavam no Ensino Médio e 16,6% no Ensino Superior à época das entrevistas.

A referida questão inicial, que exprime o problema de pesquisa, precede a **outras questões que lhe são complementares:**

1. Quais os conceitos de afetividade e aprendizagem expressos pelos sujeitos da pesquisa em seus depoimentos e quais as relações que estabelecem com o seu desenvolvimento como educandos?
2. Como os sujeitos da pesquisa refletem sobre a afetividade na educação em perspectiva inclusiva e sua importância para as aprendizagens e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual?

3. Como as reflexões produzidas pelos sujeitos da pesquisa podem contribuir para a formação docente, visando a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar considerando a importância da afetividade e suas implicações na práxis pedagógica.

Utilizarei neste estudo o conteúdo dos depoimentos, entrevistas e observações como ponto de partida para as reflexões, tomando como base o referencial teórico e autores consonantes, visando à produção de um texto que contribua para responder às questões iniciais e para compreender os seguintes fenômenos adjacentes:

- a) A percepção da representação do excluído e da continuidade da ocorrência da exclusão social e educacional de pessoas tidas como diferentes, seja por causa do não atendimento a padrões sustentados como de normalidade em nossa sociedade, seja pela incidência de preconceitos que laboram contra o desenvolvimento de suas habilidades, formas de superação e compensação das limitações oriundas da deficiência;
- b) A ocorrência ou não de uma práxis docente reveladora de uma adesão a uma racionalidade pobre em estética e emoção, como se o desenvolvimento educacional se desse tal qual a criação ou procriação de seres em partenogênese, como nos mitos, incluindo e/ou excluindo aos que não atendem aos padrões e requisitos do sistema;
- c) A importância dos marcos deixados nas memórias dos sujeitos a respeito da educação e suas relações afetivas, compreendendo os processos de ensino e aprendizagem e os elementos desenvolvedores das potencialidades dos educandos com deficiência visual.

Tenho como **objeto deste estudo** o conjunto de depoimentos, reflexões, relações e práticas afetivo-pedagógicas coletadas nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre a afetividade na educação de pessoas com deficiência visual, levando-se em conta a sua importância no ensino-aprendizagem no desenvolvimento e inclusão escolar e social dos sujeitos, à luz dos estudos de Henri Wallon.

Para a realização da pesquisa em bases qualitativas, coletei depoimentos de pessoas com deficiência visual, através de entrevistas individuais semi-estruturadas. Para isso, tomei como sujeitos da pesquisa alguns participantes de oficinas de música no Instituto dos Cegos da Bahia (ICB) e das atividades do Centro de Apoio Pedagógico a Deficientes Visuais da Bahia (CAP) que se disponibilizaram a contribuir com a investigação. Escolhi os referidos espaços apenas pela possibilidade de neles encontrar várias pessoas com deficiência visual e, a partir

daí, constituir o grupo dos sujeitos da pesquisa.

Definidos os procedimentos, entrevistei seis pessoas com deficiência visual, com histórico de educação escolar, cinco delas com deficiência visual total (cegueira total) e uma com baixa visão, as quais contribuíram com depoimentos em entrevistas semi-estruturadas, visando a discussão do tema proposto.

A abordagem do tema e do objeto de estudo evoluiu a partir de três eixos que subsidiam as análises das entrevistas, mesmo que de forma subjacente:

1. A discussão sobre a percepção da diferença e da deficiência na sociedade e na escola a partir de uma cosmovisão baseada em mitos, crenças, conceitos em constantes mudanças, preconceitos e aparente dicotomia entre razão e emoção.
2. A compreensão de uma teoria da emoção e da afetividade na educação a partir dos estudos de Henri Wallon com implicações para a inclusão de pessoas com deficiência visual.
3. A reflexão sobre a importância da afetividade na mediação pedagógica para a aprendizagem de conteúdos escolares, o desenvolvimento e a inclusão social dos educandos com deficiência visual e suas relações com a formação docente baseada na compreensão dos sujeitos implicados sobre este fenômeno.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** *compreender a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem e como isso contribui para a inclusão/exclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual no contexto escolar e na sua prática social*. Como **objetivos específicos**, destacamos que o trabalho pretende:

1. Investigar os sentidos atribuídos à afetividade na prática educativa, na perspectiva dos sujeitos implicados, visando interpretar o fenômeno em estudo e contribuir para práxis educacionais inclusivas dos educandos com deficiência visual nas escolas e na vida social.
2. Problematizar os paradigmas das relações afetivas na escola, considerando uma teoria integradora da afetividade e da racionalidade nos processos de ensino-aprendizagem visando o desenvolvimento pleno dos educandos.
3. Identificar e discutir fenômenos relacionados à afetividade nos processos de ensino-aprendizagem a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa.
4. Construir um conhecimento educacional e socialmente relevante a partir da discussão do tema proposto, favorecendo a formação de professores para a práxis pedagógica inclusiva

de pessoas com deficiência visual no contexto escolar.

A pesquisa qualitativa reconhece que o drama da vida é maior e mais complexo que os dados e o texto produzido (CAIADO, 2003, p. 41). Ao optar-se por retratar o drama e a trama da vida dos sujeitos abordados, através de uma análise qualitativa dos depoimentos orais fornecidos nas entrevistas pelos próprios sujeitos, levando-se em conta o referencial teórico explicitado e as amplas possibilidades da utilização de depoimentos orais e da análise de conteúdo de entrevistas na pesquisa social pretende-se ver emergir a realidade como percebida por eles, evitando-se que o autor lhes atribua sentido aleatório.

Inicialmente, ressaltar a importância dos depoimentos orais colhidos em entrevistas semi-estruturadas e observações que serão utilizados para qualificar a discussão pela (re)introdução da fala e da memória dos atores escolares na investigação, levando em conta os signos, os símbolos e as linguagens utilizadas.

“Os homens se compreendem não porque façam uso de signos indicativos de objetos, [...] mas porque eles tocam a mesma corda do seu instrumento espiritual, o que desencadeia em cada um dos interlocutores conceitos que se correspondem sem ser exatamente os mesmos. [...] A verdade é objeto de comunicação.” (HUMBOLDT e GREIMAS apud SOBRAL, 2009, p. 63).

Desejo dialogar com os discursos dos sujeitos na tentativa de entendê-los e ouvi-los nos seus textos ao mesmo tempo em que suas ideias ajudam a compor o conhecimento acadêmico apreendido nos significados de suas falas e signos. Desse modo, a designação de pesquisa como qualitativa implica em estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o mundo dos sujeitos, reconhecendo uma independência viva entre o sujeito e o objeto e um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTI, 1998, p. 77-78).

O trabalho também se constituiu de etapas de natureza exploratória, proporcionando maior familiaridade com o problema em apreço, visando tornar mais explícitas as suas características variáveis operantes (GIL, 2002, p. 41).

Assim, a investigação foi desenvolvida desde a revisão do projeto que me deu acesso ao programa até o presente momento de edição do texto da tese após a longa caminhada através de oito semestres letivos que se fecham agora, para além de quarenta e oito meses. Tendo essa introdução, como primeiro capítulo passo à síntese dos demais.

Embora a base teórica em Wallon aponte para a importância da afetividade no

desenvolvimento infantil, entendemos que a obra do pesquisador francês nos encaminha para a metodologia de coleta dos depoimentos de sujeitos adultos como um modo eficiente de obter uma reflexão sobre o tema proposto, especialmente considerando-se que ele elaborou uma teoria em que destaca a psicogênese da construção social da pessoa, aludindo ao sujeito como fruto de sua história, seus contextos e suas vivências, ao mesmo tempo em que declarava: “*Para a criança só é possível viver sua infância, conhecê-la compete ao adulto*” (WALLON, 2007, p. 9).

Sob a designação *peçoas com deficiência visual*, neste trabalho, incluem-se tanto as peçoas com cegueira total quanto as que têm baixa visão. Essa designação segue a evolução da compreensão do conceito de deficiência visual em perspectiva médica e educacional.

A partir dos anos de 1970, a Organização Mundial de Saúde (OMS) buscava formular um conceito de deficiência visual com base nas diferentes definições adotadas por diversos países e organismos internacionais. Deste modo, em 1980, sugeriu uma classificação das deficiências visuais baseada apenas na medida da acuidade visual e do campo periférico. Dessa forma, o conceito de *cegueira legal* advinha da compreensão de que “[...] um olho é cego quando sua acuidade visual com correção é 1/10 (0,1), ou cujo campo visual se encontra reduzido a 20 graus” (MARTÍN & RAMÍREZ, 2003, p. 40). Contudo, ainda na década de 1980, a própria OMS recomendou que essa categorização fosse desconsiderada, devido a alguns equívocos, imprecisões e até mesmo injustiças nos diagnósticos. Todavia, não sugeriu solução alternativa que elucidasse o problema.

Assim, em um congresso realizado em Bangkok, na Tailândia, em 1992 para a discussão da educação de peçoas com deficiência visual, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Conselho Internacional para Educação de Peçoas com Deficiência Visual (ICEVI) se aperceberam da necessidade de formular novas definições e abordagens educativas para tais peçoas. Daí, entendendo-se que o desempenho visual é mais um processo funcional dinâmico do que uma simples medida de acuidade visual que ocorre com a peçoas em posição estática, normalmente sentada na cadeira de um profissional da Oftalmologia, considerou-se a necessidade da avaliação funcional, atentando-se para o que a peçoas faz com o uso da visão que detém, ou seja, ela deve ser avaliada durante as suas atividades funcionais, ou seja: andando, subindo escadas, alimentando-se, brincando, escrevendo e outras.

Deste modo, as novas recomendações da OMS e do ICEVI definiram que seria considerada peçoas cega a peçoas em que se constatasse ausência total da visão, até a perda da projeção de luz, e recomendou-se que o seu processo de aprendizagem se dê através da

integração dos sentidos tátil, cinestésico, olfativo, auditivo, gustativo, utilizando o sistema Braille para leitura e escrita. Assim, definiu-se também que as pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. Essas pessoas deverão utilizar recursos ópticos e não ópticos para o seu processo de aprendizagem (BRUNO, 1997).

Neste trabalho, a expressão *pessoa com deficiência visual* inclui a concepção adotada pela OMS, bem como abrange todas as pessoas que se enquadram nas leis e benefícios de amparo aos recursos de adaptação para desenvolver atividades profissionais, educacionais e comunicacionais, as quais necessitam do uso do Braille ou de letras ampliadas, uso da bengala, do cão guia ou de acompanhante, ou ainda, uso de software especializado para leitura. Entretanto, é importante salientar que essa conceituação de pessoas com deficiências visuais, cegos e com baixa visão, ocorre considerando pelo menos dois aspectos: A **acuidade visual**, que se relaciona à distância e com que qualidade se enxerga um determinado objeto; e o **campo visual**, que considera a amplitude da área alcançada pela visão do indivíduo.

De acordo com Conde (2012), o termo *cegueira* também pode ser utilizado com a mesma conotação, visto que não é restrito a uma única acuidade visual, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual, e não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas sim, limitação total ou parcial dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de atividades do cotidiano que exijam o uso da visão. Como temos adotado neste trabalho, o termo *pessoa com deficiência visual* é a expressão considerada politicamente correta e usual na atualidade. Quando eventualmente me refiro à algum tipo de cegueira parcial, também são admitidas as descrições daquele autor para a *cegueira parcial* (também dita “cegueira legal” ou “profissional”). Nesta designação se inserem os indivíduos apenas capazes de “contar dedos” a curta distância e os que só “percebem vultos” (CONDE, 2012). De acordo com Amiralian e Moraes (1997), os indivíduos que só têm percepção e projeção luminosas estão mais próximos do que é denominado *cegueira total*. No primeiro caso (percepção), há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo (referente à projeção) o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. (AMIRALIAN; MORAES, 1997).

A Lei de Acessibilidade, estabelecida no Decreto nº 5.296, de 2004, em seu Art. 70, no inciso III, também conceitua a deficiência visual e o faz da seguinte forma:

Deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual

em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Também relacionado ao conceito de deficiência visual, Steve Parker (1994) descreve o enxergar como uma função estritamente da retina, enquanto a função da parte óptica localizada no cérebro seria a de construir as imagens formadas a partir das experiências do indivíduo. Ele acredita que, no tocante às terminologias e aos aspectos técnicos relacionados à questão do órgão da visão, são várias as circunstâncias possíveis de acometimento na ausência do enxergar. Desse modo o indivíduo com deficiência visual pode até não enxergar, por ser esta uma função exclusiva da retina, mas as imagens poderão ser formadas no interior de seu cérebro, já que o ver é uma função da parte óptica do sistema nervoso (PARKER, 1994, *apud* MELO, 2014). Dessa forma, ele acredita ser possível que a pessoa com deficiência visual tenha as imagens nítidas formadas a partir dos estímulos externos – auditivos, táteis, olfativos – assim como uma pessoa que enxerga, quando faz a experiência de fechar os olhos, mantendo toda a construção da imagem pensada. Melo (2014) acredita que isso desmistifica a ideia de que o não enxergar significa que a pessoa está em total “escuridão” como preconceituosamente se naturalizou pensar e é corrente no senso comum.

A respeito da complexidade do processo de formação de imagens, Martín & Ramirez (2003) esclarecem que existem quatro etapas para se formar uma imagem no cérebro. Primeiramente tem-se a *percepção*, que é resultado do estímulo externo em contato com os músculos externos dos olhos. Depois se tem a *transformação* desses impulsos ou energia luminosa que chegam a retina e ativam suas células sensoriais e por meio de reações químicas as transformam em energia elétrica. Na terceira etapa acontece a *transmissão* desses impulsos elétricos, conduzidos pelas fibras nervosas através das células da retina formando o nervo óptico. Este abandona o globo óptico e penetra na cavidade cerebral no córtex. Na quarta e última etapa acontece a *interpretação* desse processo, o qual permite ao indivíduo construir imagens (MARTIN & RAMIREZ, 2003).

Também observo que, comumente se pensa em pessoa com deficiência visual como uma condição quase que existencial, mas, como se afirma nesta e em outras investigações, a perda da visão tem acometido diversas pessoas que nasceram videntes, sendo as causas mais recorrentes as doenças degenerativas da retina, a retinopatia diabética, a retinose pigmentar, o aumento da pressão intraocular - conhecido como glaucoma - a deficiência refratária, que pode levar a uma baixa visão ou à cegueira total, a hipermetropia, a miopia e o astigmatismo, geralmente corrigido pelo uso de óculos. A perda da visão também tem se mostrado decorrente de fatores sociais como a grande violência social e a falta de atendimentos médicos

de qualidade, principalmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos (MELO, 2011).

Quando discute os aspectos relativos às causas ou doenças geradoras da condição do não enxergar e às prevenções possíveis, Melo (2014) lança luz sobre o assunto ao destacar que

[...] é importante se investigar e analisar para se promover a prevenção, ou ainda para se nortear em relação aos cuidados posteriores que esta doença ainda possa requisitar nos cuidados diários. Entretanto, existe outra prevenção denominada secundária, a qual se refere ao cotidiano das pessoas com deficiência que não deve ser esquecido, visto que sua limitação não impede de desenvolver diversas outras habilidades do dia a dia. Nesse sentido, a prevenção secundária diz respeito aos cuidados sociais em promover uma sociedade adaptada para evitar possíveis outros comprometimentos ou prejuízos, seja de ordem física, cultural, moral, educacional ou profissional. Evidente que a ausência do enxergar condiciona algumas barreiras na realização de algumas atividades, mas o que discuto é que o olhar deve estar centrado no que é possível se realizar quando se tem uma deficiência visual e o seu contrário, aquilo que não é possível. (MELO, 2014, p. 62)

As limitações intrínsecas que a cegueira provoca são mencionadas por Araújo (2007), relacionando as seguintes restrições às capacidades: 1) falta de acesso à escrita e leitura em tinta; 2) restrição da mobilidade independente; 3) falta de percepção direta do ambiente e dos objetos e 4) privação das pistas sociais e de imitação. Essas limitações podem ser refletidas sobre as ações que a pessoa com deficiência visual não pode de fato realizar, aquilo que pode realizar com auxílio de alguma outra pessoa, ou ainda o que pode ser adaptado para uma ação autônoma e independente da pessoa com deficiência visual (ARAÚJO, 2007, p. 25).

Contudo, mesmo considerando a grande utilidade desses conhecimentos para uma abordagem madura dos fenômenos em apreço, preferi focar as muitas possibilidades das pessoas, como se veem nos seus depoimentos e não as limitações usualmente atribuídas às pessoas com deficiência visual. Por isso mesmo, o foco nas descrições da deficiência visual e nos limites que ela impõe é deliberadamente limitado.

Neste trabalho, enfatizo **a afetividade**, predominantemente com a conotação que lhe é atribuída por Wallon, como uma das três dimensões da vida psíquica dentro da psicogênese da pessoa completa. Como exponho no terceiro capítulo deste trabalho, Wallon considerava o desenvolvimento humano associado às dimensões afetiva, motora e cognitiva, as quais coexistem e atuam de forma integrada, se alternando em preponderâncias.

O pesquisador francês se recusava a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, por isso propunha o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este seja estudado de modo que se abarque os vários campos ou dimensões funcionais nos quais se distribui a atividade infantil e por toda a vida dos indivíduos (afetividade, motricidade, inteligência). A manifestação da afetividade é variável conforme o estágio do desenvolvimento, assumindo características que a integra às demais na constituição da pessoa, como explica Galvão (1995):

Assim temos, no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. A afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser nutrida. A troca afetiva, a partir desta integração pode se dar à distância, deixa de ser indispensável a presença física das pessoas. Em seguida, integrando os progressos intelectuais realizados no estágio categorial, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada - os sentimentos são elaborados no plano mental, os jovens teorizam sobre suas relações afetivas. Esta construção recíproca explica-se pelo princípio da integração funcional. (GALVÃO, 1995, p. 45-46).

Ainda que Wallon não o faça em separado, pode-se conceituar aqui a afetividade como uma das três dimensões psíquicas do homem, constituindo-se como um dos principais elementos do seu desenvolvimento cujas manifestações principais são as emoções, os sentimentos e as paixões. Assim, dizemos que afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos.

Buscando sempre entender as relações complexas que existem e que assumimos como basilares a partir da psicogênese da pessoa completa, consideraremos a inteligência como a faculdade de conhecer, compreender e aprender, bem como de resolver novos problemas e conflitos e de adaptar-se a novas situações, conforme o estágio de desenvolvimento dos indivíduos.

Sobre o ensino-aprendizagem, tomamos por empréstimo a convicção de Paulo Freire de que não existe ensino sem aprendizagem, pois educar é um processo dialógico que implica em intercâmbio constante de papéis entre educador e educando: educador ensina e aprende com seu estudante., enquanto o educando aprende e ensina ao seu educador. Por isso, no processo pedagógico, educandos e professores devem assumir seus papéis conscientemente – não são apenas sujeitos do “ensinar” e do “aprender”, e sim, seres humanos com histórias e trajetórias

únicas, reconhecendo-se mutuamente, admitindo o outro em toda sua complexidade, em suas esferas biológicas, sociais, culturais, afetivas, linguísticas, etc. (FREIRE, 1986).

Nas últimas décadas, tem-se intensificado as discussões a respeito das relações entre afetividade e inteligência, retomando os estudos sobre a participação da afetividade no desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2009; GALVÃO, 1995; LEITE; ARANHA, 2005; MAHONEY & ALMEIDA, 2004; SOUZA, 2006).

Penso que pesquisadores, educadores, psicólogos e profissionais afins que atuam na educação se acham diante do desafio de construir uma prática pedagógica que favoreça a relação afetividade-inteligência, uma vez que o sujeito humano, com o qual o professor lida na sala de aula não pode ser abduzido de sua condição de indivíduo que pensa, move-se, sente e indaga de forma integrada. Assim os atos de aprender e ensinar estão permeados não só pelos desafios cognitivos, mas também pelas tramas afetivas que carregam as decisões pedagógicas na sala de aula. Isso suscita perguntas sobre o “como fazer” na prática pedagógica e até sobre a estrutura física e organizacional das escolas para avaliar se há realmente perspectivas de avançar e remete o leitor a considerar que a inclusão pretendida pressupõe também um movimento de construção de uma nova escola para o acolhimento da diversidade e da diferença, transcendendo o modelo de escola para as ditas “pessoas normais” que ainda perdura em nossa realidade educacional.

Importantes pesquisas na área da Educação Especial em perspectiva inclusiva apontam para a necessidade, cada vez mais premente, de educadores, gestores públicos e toda a sociedade se prepararem melhor para a inclusão de pessoas com deficiências, reduzindo barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e também metodológicas. Isso sinaliza para a superação das dicotomias, a exemplo da relação razão-emoção, e da ênfase nas limitações impostas pelas deficiências ou pelos distúrbios de aprendizagem, visando priorizar as potencialidades dos educandos, na convicção de que “a reformulação da escola para incluir os excluídos precisa ser uma revolução que a ponha do avesso, em sua razão de existir, em seu ideário político pedagógico” (KUPFER & PETRI, 2000, p. 112).

Ao tempo em que esta proposta defende uma aproximação da mediação pedagógica em perspectiva sócio-interacionista, amparada nos estudos de Henri Wallon sobre a afetividade na educação, realça também sua importância para a inclusão das diferenças no contexto escolar e também se distancia de explicações superadas sobre o fracasso escolar daqueles que são rotulados como deficientes ou portadores de dificuldades de aprendizagem. Assim, sua própria natureza de pesquisa pedagógica, não se detém no debate sobre o modelo médico no

trato com a deficiência, antes acentua o papel do professor como profissional da educação habilitado para a mediação pedagógica, considerando as ciências auxiliares da Pedagogia.

Admito, contudo, a existência de uma configuração enviesada da Psicologia Educacional que repercute no trato com as deficiências, sob a influência de um modelo médico, ao longo de nossa história. Possivelmente, tal influência deve-se, principalmente, ao fato de que os primeiros cursos de Psicologia foram ministrados nas faculdades de Medicina, tendo os médicos como professores e onde se pesquisava sob a influência de teses já vencidas sobre a eugenia, o branqueamento progressivo da raça negra, por meio da importação de imigrantes e outras aberrações. Essa nefasta realidade influenciou na construção de discursos realmente fraturados, muitas vezes contraditórios, das causas do fracasso escolar (FOGIARINI & SILVA, 2011), atribuindo-se sempre ao educando ou às suas limitações a responsabilidade por seus insucessos. Contudo, isso não desautoriza o aproveitamento dos conhecimentos médicos na educação e vice-versa. O próprio Wallon era médico, psicólogo e professor e seus ensinamentos são usados neste trabalho como um referencial teórico respeitável.

Apesar de ainda faltar muito para que possamos chamar as escolas brasileiras de escolas realmente inclusivas, um esforço conjunto vem sendo feito para alcançarmos isso e tal esforço considera uma perspectiva multidisciplinar para incluir pessoas com deficiência na escola e nas diversas esferas da vida social. Já há alguns anos a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especializada deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses educandos (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p.9).

Por isso também, desejo construir um conhecimento que contribua para a melhoria da qualidade da educação que se oferece aos educandos com deficiências visuais tanto de classes especiais quanto de classes inclusivas. Além disso, os estudos mais recentes no campo da Educação Especial realçam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Admite-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para se alterar a cada situação adversa, visando uma educação de qualidade para as transformações desejadas de forma equitativa em contínuo

processo de ação-reflexão-ação e em constante devir.

O tema deste trabalho está situado no contexto de um amplo debate que vem se estabelecendo nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, em face às diversas transformações ocorridas nas áreas econômicas, sociais, tecnológicas e políticas – a despeito de retrocessos recentes. Tais transformações determinaram novas perspectivas paradigmáticas com reflexos nas políticas públicas e nos diversos processos educacionais, assim como na qualificação e adaptação dos profissionais da educação para enfrentar os desafios emergentes com grandes implicações para a formação de professores, aos quais espero que os resultados deste trabalho sejam úteis e provocadores de reflexões transformadoras de sua práxis em perspectiva inclusiva.

Evidentemente, na crista desses movimentos por mudanças diversas, se inserem os debates sobre a questão da inclusão e da emancipação de segmentos explorados, marginalizados, discriminados e até exterminados ao longo da história dos homens – como as pessoas com deficiências⁴, os indígenas, os negros, os trabalhadores e outros – os quais agora precisam e desejam instituir, conquistar ou retomar direitos e mecanismos de sobrevivência para o exercício de sua cidadania, apesar dos recentes recrudescimentos de teses conservadoras que já imaginávamos superadas e extintas.

Segundo o último Censo Demográfico, realizado em 2010 pelo IBGE, 23,9% da população residente no Brasil possuíam pelo menos uma deficiência (visual, auditiva, motora e mental ou intelectual). A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,8% da população brasileira. Em segundo lugar se registra a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população seguidas da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%. (BRASIL/IBGE, 2012). Dentre as pessoas com deficiência, 8,3% da população brasileira apresentava pelo menos um tipo de deficiência severa, sendo: 3,46% com deficiência visual severa; 1,12% com deficiência auditiva severa; 2,33% com deficiência motora severa; 1,4% com deficiência mental ou intelectual. Deste modo, das 45.606.048 pessoas com deficiência pesquisadas, 1,6% são totalmente cegas, 7,6% são totalmente surdas,

⁴ Neste texto, optei por designar parte dos sujeitos da pesquisa, preferencialmente, pelas expressões *pessoa com deficiência visual* ou *pessoa com deficiência* considerando que essas designações destacam a pessoa, colocando a deficiência como apenas uma característica, referindo-me ao que comumente se chama *cego* e/ou portador(a) de *baixa visão*, reconhecidas as distinções entre ambas. No decorrer do estudo, poderão ocorrer usos de outros termos, preservados o sentido e o caráter específico de cada referência ou ainda por estar no contexto de uma citação ou referência a outro autor.

1,62% não conseguem se locomover (BRASIL/IBGE, 2012). Esses dados impõem tanto reflexões e inovações nas práticas pedagógicas quanto o estabelecimento de políticas públicas para o atendimento dessa realidade no contexto educacional.

A história da educação especial e inclusiva no Brasil serve como ponto de partida para entendermos a realidade da pessoa com deficiência diante da educação especial em perspectiva inclusiva, trazendo reflexões a respeito do caminho já percorrido e do que ainda nos resta percorrer.

Sasaki (1997) destaca que grande parte da literatura especializada no trato da educação especial e inclusiva registra quatro estágios no desenvolvimento conceitual da deficiência e da pessoa com deficiência, os quais são divididos da seguinte maneira: Exclusão, Institucionalização, Integração e Inclusão e demonstra que essas definições podem ser compreendidas a partir de várias perspectivas, sejam políticas, econômicas ou socioculturais.

É evidente que tais concepções sobre sociedade e suas peculiaridades influenciam e definem as posturas sociais em relação a esse universo e também parece notório o fato de não ser possível compreender o olhar social em relação à pessoa com deficiência sem considerar os diversos aspectos culturais que definem os homens e sua atuação no contexto de cada sociedade (MELO, 2014).

Kassar (2011) apresenta um breve histórico a respeito das diretrizes educacionais que sustentaram a educação especial no Brasil desde sua implantação, baseada inicialmente na separação – eu sempre prefiro nomear como *segregação* - dos educandos com deficiência até a adoção de uma política inclusiva a partir de matrículas de pessoas com ou sem deficiências nas escolas públicas regulares. Em sua abordagem, a pesquisadora discute as condições de implantação da proposta governamental de um “sistema educacional inclusivo”, contando com um suporte de atendimento educacional especializado para complementar e suplementar a educação escolar e publica seu estudo de caso em uma escola pública municipal, considerada como representativa de sucesso, apontando também para os limites da materialização da política proposta (KASSAR, 2011).

Sabe-se que há algumas décadas, o movimento a favor da inclusão de pessoas com deficiência na educação regular e no mundo do trabalho vem contando com uma ação organizada em escala mundial, com a adesão de importantes expoentes do pensamento sociológico, econômico e educacional de vários países e com a pressão legal, oriunda de documentos que detalham os princípios norteadores da inclusão para as diversas nações

signatárias de tratados internacionais, especialmente as vinculadas à ONU. Nos últimos anos, devido à pressão advinda de movimentos sociais representativos e à ampla legislação daí oriunda – exemplificada em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional da Educação Especial em Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007) – especialmente no contexto da sociedade brasileira, os direitos das pessoas com deficiência vêm sendo gradualmente reconhecidos.

Recentemente, no auge da crise política que culminou com o afastamento por até 180 dias da Presidente da República eleita em 2014⁵, o governo publicou um relatório denominado *A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016* constando as ações, políticas públicas e legislação referentes à inclusão educacional de pessoas com deficiência nos últimos 13 anos. Esse documento, produzido pelo Ministério da Educação, situa historicamente as políticas inclusivas, a garantia de direitos às pessoas com deficiências para que tenham uma educação inclusiva, as ações de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino nos estados e municípios, e destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dentre diversos documentos, notas técnicas e pareceres técnicos do período (BRASIL/MEC, 2016).

Apesar dos avanços nas políticas públicas e da reconhecida regulação do Estado - como se percebe claramente na legislação brasileira - do aumento da produção científica em torno da educação especial e da inclusão, bem como das conquistas de vários movimentos sociais, permanece a necessidade de escuta da pessoa com deficiência como algo imprescindível para a compreensão dos fenômenos associados a essa realidade.

É importante atentar para a percepção do sujeito que emerge e transcende à categorização que historicamente lhe é imposta com o excesso de ênfase em sua limitação, quer seja pelas marcas típicas de cada deficiência, quer seja pelo fato de que, embora crescente, ainda é pequeno o número de pessoas com deficiência que conseguem transpor a aos obstáculos de sua condição global no mundo capitalista. Esse mundo que, por mais que busquemos o contrário, sempre se caracteriza por sua natureza excludente e pelas inúmeras tentativas de legitimação das desigualdades como se fossem naturais.

⁵ Acredito que a História registrará o processo de impeachment de Dilma Rousseff e seus desdobramentos nas políticas públicas como um gravíssimo atentado contra o Estado de Direito e a própria democracia brasileira, movido por agentes implicados em interesses inconfessáveis e segmentos corruptos da política e do capital (nacional e estrangeiro), bem como pela mídia que controlam e que, por sua vez, controla sistematicamente a opinião pública alienada, representando um enorme risco para as recentes conquistas de inclusão dos segmentos sociais mais pobres ou historicamente discriminados, como as pessoas com deficiências.

Neste contexto, percebe-se que o tratamento dado às pessoas com deficiência parece realçar mais o seu enquadramento na categoria *deficiente*, menosprezando as relações complexas que envolvem o ser *pessoa com deficiência*, em sua identidade, sua individualidade e seu lugar social, político, econômico, etc.

Ao priorizar as contribuições que emergem das vozes dos sujeitos na produção de conhecimentos e na própria reflexão sobre o problema em estudo, reconheço a importância dessas pessoas para a construção do conhecimento e alinho-me à convicção de que os indivíduos com deficiência, assim como os demais, “têm nome e sobrenome e estão situados geográfica e historicamente” (BIANCHETTI e FREIRE, 1998, p.13). Por esta razão também, o espaço dado na pesquisa à deficiência visual não ocupa o primeiro plano neste trabalho e sim a pessoa que, eventualmente, apresenta-se com uma deficiência visual, mas esta não a descreve nem a configura.

Parte da justificativa para um estudo como este também se acha no próprio referencial teórico que lhe serve de lastro. Assim, realço a contribuição das teorias sócio-históricoculturais em educação e sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos com deficiência visual, ao tempo em que insisto em aspectos ocultos da complexa relação entre os sujeitos, a sociedade, o Estado, os processos de escolarização e a educação.

Proponho-me, a partir desta introdução, a discutir a complexidade do fenômeno em estudo e ao desafio de uma investigação que conduza a conhecimentos específicos sobre o tema em apreço.

No segundo capítulo desta tese, apresento o estado da arte das pesquisas em educação especial e inclusiva, buscando situar o presente trabalho no contexto do que tem sido produzido na área de educação especial e inclusiva no Brasil. Para isso, além do trabalho de consulta a periódicos, artigos e repositórios, utilizei informações de um estudo publicado nos Cadernos de Educação do Programa de Pós-graduação da UFPEL em 2013, no qual Bisol, Sangherlin & Valentini (2013) revelam diversos dados relativos ao estado da arte da Educação Especial em perspectiva inclusiva no Brasil, a partir de uma amostra de 480 artigos publicados entre 2005 e 2010 em periódicos da CAPES Qualis A1, A2, B1 e B2, o qual, dada a importância desse tipo de publicação científica, tomamos como base para entendermos o estado do conhecimento nesta área.

No capítulo três, revelo a fundamentação teórica da pesquisa, mormente baseada nos estudos de Henri Wallon, realçando confluências entre os princípios epistemológicos

utilizados e a metodologia que será aplicada, destacando seu lastro no materialismo histórico dialético, a natureza multicausal da sua abordagem e a forma como deu proeminência e centralidade à pessoa completa em sua teoria da emoção e afetividade humana. Ali menciono os principais conceitos e estágios de desenvolvimento da proposta walloniana.

No quarto capítulo, descrevo os caminhos metodológicos da pesquisa, reiterando seu caráter qualitativo, imiscuído em inspirações multirreferenciais e fenomenológicas para o levantamento e tratamento dos dados através de entrevistas semi-estruturadas. Destaco a Análise de Conteúdo como o método adotado para a construção de categorias analíticas e empíricas do trabalho e a interpretação dos depoimentos registrados em áudio e transcritos. Ali se acham detalhados os procedimentos práticos e a base conceitual da própria metodologia investigativa, visando garantir a fidelidade dos processos e a conferência da procedência dos resultados realçados e emergentes das vozes dos sujeitos.

No quinto capítulo, apresento a Análise de Conteúdo das entrevistas, com a caracterização dos sujeitos e a identificação das categorias empírico-analíticas que emergem das vozes dos sujeitos. A partir delas se estabelecem reflexões sobre os conceitos atribuídos à afetividade, suas relações com o processo de ensino-aprendizagem e com a inclusão-exclusão de pessoas com deficiência visual no contexto escolar e na vida social, à luz da teoria walloniana adotada.

No sexto e último capítulo, teço as considerações finais sobre os fenômenos verificados nas entrevistas e categorias emergentes nas vozes dos sujeitos, situando-os em relação ao objeto de estudo, ao problema da pesquisa e às suas questões iniciais, aos objetivos e possibilidades de reflexão e prática que os mesmos propiciam. Ali são reveladas as percepções dos entrevistados sobre a afetividade como algo que inclui, cuidado, aproximação e acolhimento, tendo a aprendizagem como resultado desta aproximação e humanização do processos relacionais e educativos. Os resultados apontam para a afetividade na educação em geral e na inclusão de pessoas com deficiência visual como um desafio para a formação docente, visando a remoção de barreiras atitudinais que inviabilizam o processo ensino-aprendizagem de forma significativa. Acredito que os sujeitos da pesquisa, em conformidade com os pressupostos teóricos e a metodologia, nos ajudaram a entender melhor as expectativas e reflexões a respeito da importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual, visando uma contribuir para uma escola verdadeiramente inclusiva e o(a) leitor(a) poderá conferir isso na sequência do trabalho.

CAPÍTULO 2

OS ESTUDOS SOBRE AFETIVIDADE E O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

Conta-se na mitologia grega que houve um deus chamado **Ares**. Na mitologia romana, essa divindade é conhecida como Marte. Ele era o deus da guerra e mantinha uma relação amorosa com Afrodite, a esposa de Hefesto. O Sol, que a tudo espreita, teria visto os amantes e denunciado o caso ao marido traído. Deveras ofendido, Hefesto decidiu se vingar dos dois. Assim, com sua arte hábil e divina, criou uma rede finíssima, de fios invisíveis a olho nu e a colocou ao redor do leito em que os dois amantes costumavam deitar e fingiu partir em uma demorada viagem. Sentindo-se à vontade, Afrodite e Ares se encontraram e dormiram juntos mais uma vez. Mas de repente a rede os envolveu, e todos os seus esforços para escapar da armadilha foram inúteis. Então chegou Hefesto, furioso, e gritou para os outros deuses do Olimpo: “Ó pai Zeus, e vós, deuses bem-aventurados! Vinde ver de que forma ridícula Afrodite, filha de Zeus, tem me enganado. Troca a mim, que sou coxo, por Ares, que é belo, mas só pensa em guerras terríveis!” A história mítica diz que os deuses se divertiram com aquela cena. (VASCONCELOS, 1998, p. 91).

Adentrar à abordagem sobre um pouco da história dos estudos sobre a afetividade na educação e o estado da arte dos estudos em educação especial e inclusiva me fez pensar na história em epígrafe, buscando inspiração para bem realizar a tarefa. Construir uma tese sobre a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual põe-me desnudo num campo de pesquisa prolífero e de importantes pesquisadores, como estava Ares ao ser flagrado por Hefesto diante dos deuses. Isso me impõe conhecer o que tem sido visto debaixo do Sol sobre o assunto ou temas correlatos para não sucumbir à irrelevância. Também me faz pensar que a pretensão de originalidade só faz sentido se entendida a importância de fios que nos prendem aos documentos que são referenciados e a outros que subsidiam a tessitura, quase invisíveis nas entrelinhas deste trabalho. Urge, pois, considerar o estado da arte para não sofrer o escárnio dos deuses.

2.1 A AFETIVIDADE NA SUBJETIVIDADE HUMANA

A discussão sobre o papel da afetividade na subjetividade humana nos remete a um contexto histórico bem mais remoto. Há relatos de que Lao-Tzu, filósofo chinês do Século VI a.C. já desenvolvera estudos sobre a afetividade e, na civilização ocidental, acredita-se que

Platão e Sócrates, nos anos de 470 a 399 a.C., já se referiam ao tema (BERCHT, 2001).

Platão (cerca de 427-347 a.C.) teria feito uma primeira tentativa de estudo dos aspectos afetivos ao propor uma estrutura para a alma distinguindo os aspectos da cognição, da emoção e da motivação. Mas, para esse filósofo, instintos, emoções e doenças constituíam obstáculos à racionalidade (NICOLA, 2005). O famoso discípulo de Sócrates escreveria cerca de trinta diálogos com ele, os quais são considerados por muitos como relatos autênticos. Contudo, o que se conhece sobre a figura de Sócrates é devido basicamente a esses diálogos de Platão, os quais o tornaram célebre.

Por outro lado, a importância de Platão para a educação é marcante, visto que fundou a primeira escola conhecida no mundo ocidental, na cidade de Atenas em 387 A.C, chamada Academia, termo que até hoje é símbolo da busca pelo conhecimento. O nome era uma homenagem ao herói grego Academus, que lutou na guerra de Tróia. O verdadeiro nome do hoje conhecido filósofo era Aristocles, mas foi apelidado de Platão (Gr. amplo, grande), possivelmente por seu treinador de luta, Aristão de Argos, devido aos seus ombros largos que lhe conferiam robustez física. Sabe-se também que Platão era um homem rico e fazia parte da aristocracia que governava a Grécia, conforme se observa em sua obra *A República* (PLATÃO, 2004).

Observa-se que Platão foi muito influenciado pelas filosofias de Heráclito e Parmênides, as quais ele procurou reconciliar em seus escritos. Não obstante, sabe-se que da controvérsia dessas duas filosofias surgiu a “teoria das ideias”, que veio a ser o núcleo central da filosofia platônica. Este pensador grego se propôs a resolver o conflito entre a teoria da mudança em Heráclito – para o qual não havia nada acabado, fixo e estável, visto que tudo está em permanente mudança, o ser e o não ser se imiscuem – e Parmênides, para quem as coisas que existem têm uma propriedade fixa: elas “são”. embora as coisas apresentem múltiplas características, sejam pequenas, grandes, coloridas, pesadas, leves, diferentes, como homem, animal, água, fogo, etc. Para Parmênides, o ser é uma propriedade de todas as coisas. As mudanças são ilusões da percepção. (PESSANHA, 1987).

Para reconciliar estas teorias distintas e conflitantes, Platão buscou demonstrar que os homens e mulheres estão sempre em contato com duas realidades: uma inteligível e outra sensível. A primeira é permanente, universal, nunca se modifica, é o chamado “mundo das ideias”. A segunda é o mundo que pode ser percebidos pelos sentidos, mutável e contingente, “o mundo sensível”. Desta forma, Platão quis demonstrar que o mundo tem uma forma *a priori*, ou seja, uma estrutura inteligível.

Através dos diálogos, Platão vai caracterizando essas causas inteligíveis dos objetos físicos que ele chama de ideias ou formas. Elas seriam incorpóreas e invisíveis – o que significa dizer justamente que não está na matéria a razão de sua inteligibilidade. Seriam reais, eternas e sempre idênticas a si mesmo, escapando a corrosão do tempo, que torna perecíveis os objetos físicos. Merecem por isso mesmo, o qualificativo de ‘divinas’ (...). Perfeitas e imutáveis, as ideias constituiriam os modelos ou paradigmas dos quais as coisas materiais seriam apenas cópias imperfeitas e transitórias. Seriam, pois, tipos ideais, a transcender o plano mutável dos objetos físicos. (PESSANHA, 1987, pp. 21,22).

Como se observa em *A República*, as ideias de Platão estão diretamente relacionadas à sua teoria da alma. Na parte IV do seu livro “República”, ele concebe o homem como *corpo e alma*. Destaca que, enquanto o corpo modifica-se e envelhece, a alma é imutável, eterna e divina. Para ele, a alma inteligente que agora está presa ao corpo, um dia foi livre e contemplou o mundo das ideias, mas paulatinamente as esqueceu. Ele acreditava que somente através da busca do conhecimento, através de um processo de recordação, de reminiscência o homem poderia lembrar-se das ideias que um dia contemplou. Assim, conjecturava que a realidade sem forma, sem cor, impalpável só poderia ser finalmente contemplada pela inteligência, que é, em última instância, o guia da alma.

Em sua teoria, Platão formula que a alma se constituía de três partes. *O lado racional*, que estaria localizado na cabeça, cujo objetivo seria controlar os dois outros lados (coração e baixo ventre), e seria com ele que adquirimos a sabedoria e a prudência. *O lado irascível* estaria localizado no coração, e seu objetivo seria fazer prevalecer os sentimentos e a impetuosidade, visto que com ele adquirimos a coragem. Por último, teríamos que foi denominado de *lado concupiscente* que está localizado no baixo-ventre; seu objetivo seria satisfazer os desejos e apetites sexuais, mas também com ele adquirimos a moderação ou a temperança.

No que ficou conhecido como o Mito do Cocheiro, enunciado no diálogo socrático “Fedro”, Platão compara a alma a uma carruagem puxada por dois cavalos. O primeiro, de cor branca, representa o “lado irascível” e o segundo, de cor negra, representa o “lado concupiscente”. O corpo humano seria a carruagem, e o cocheiro, símbolo da razão, conduziria através das rédeas (as quais simbolizam os pensamentos) os cavalos (equivalentes aos sentimentos). Desta forma, caberia, ao homem através de seus pensamentos saber conduzir seus sentimentos, pois somente assim ele poderia se guiar no caminho do bem e da verdade (PLATÃO, 2004).

Como facilmente se percebe nesta exemplificação do pensamento platônico, e de um modo geral, da Grécia antiga até a modernidade, a razão esteve quase sempre dissociada da emoção. No século XVII, Descartes (1596-1650), considerado o pai da filosofia moderna, mas que recebeu duras críticas de Wallon, e Espinosa (1632-1677) revolucionaram o pensamento filosófico ao determinarem os processos mentais em perspectivas dualistas. Com seu célebre enunciado “penso, logo existo”, Descartes evidenciava a perspectiva dualista entre corpo e mente. Mas, Espinosa diria que “sentimentos são ideias e todo pensamento é ação; então qualquer ação é caracterizada pela ideia que o acompanha” (SCHERER, 1994 apud LONGHI, 2011).

Com o advento do iluminismo no século XVIII, vários pensadores retomaram a reflexão sobre as faculdades e possibilidades da mente humana. Assim, Leibniz (1646-1716) adotou o termo *mônada* para indicar a unidade de medida da força viva, espiritual e incorpórea que constituiria o fundamento da realidade, onde cada mônada era dotada de percepção, mas nem todas as percepções eram conscientes ao indivíduo. Locke (1632-1704) afirmava que todo conhecimento nasce da experiência do mundo externo e da reflexão interior e considerava a mente, no momento do nascimento, como uma tábula rasa, ou seja, uma folha em branco ainda a ser escrita. Hume (1711-1776), por sua vez, acentuava a dicotomia entre emoção e razão, declarando que a moral era um sentimento, um estado afetivo não racional, que contribuía para a felicidade da sociedade. Já para o filósofo Rousseau (1712-1778), a quem muitos atribuem a paternidade da Pedagogia moderna, o educando aprendia por si mesmo. Para ele, o educador deveria apenas tomar algumas medidas: (1) evitar que o aluno entrasse em contato com influências perniciosas, (2) satisfazer a natural curiosidade do aluno e (3) predispor situações de vida de forma a favorecer seu crescimento. Noutra toada, porém, o filósofo Kant (1724-1804), sugeria que a razão humana devia fazer uma autocrítica para estabelecer limites e determinar controles e afirmava que se “Deus tivesse feito o homem para ser feliz, não o teria dotado de razão” (NICOLA, 2005).

Apesar desse histórico remoto, acredita-se que o início da pesquisa científica moderna sobre a natureza das emoções se deu com a publicação de *Expressão das Emoções no Homem e nos Animais* em 1897, pelo cientista Charles Darwin. O famoso médico e cientista sustentava que as expressões de emoções (faciais, por exemplo) são respostas emocionais observáveis em todos os membros de uma espécie que, associadas a outros comportamentos, determinariam a evolução dessa espécie (LONGHI, 2011). Contudo, a primeira teoria fisiológica da emoção teria sido proposta de forma independente por William James e Carl

Lange, ainda em 1884. James e Lange argumentavam que o comportamento corporal desencadeado pelo evento emocional (batimentos cardíacos, enrubescimento, etc.) produzia o sentimento da emoção, e não o contrário. No início do Século XX, Walter Cannon e Philip Bard elaboraram uma teoria alternativa à de James-Lange sustentando que a experiência emocional e o comportamento corporal constituem processos paralelos sem relação causal direta (PINEL, 2005).

Contemporaneamente a isso, os movimentos filosóficos impulsionaram os debates sobre pensamento, conhecimento, comportamento, razão e emoção. Mais tarde, com a consolidação de grandes teorias psicológicas – Gestalt, psicanálise, Behaviorismo, Epistemologia Genética, Psicologia Cultural e Sócio-histórica – a afetividade nas atividades cognitivas passou a ser enfatizada.

Em décadas mais recentes, dentre vários estudos, têm-se destacado os desenvolvidos pelos psicólogos Howard Gardner (1994) e Daniel Goleman (1995). O primeiro pressupondo a ideia de “inteligências múltiplas” e o segundo a existência de uma “inteligência emocional” comum a todos os indivíduos. Entretanto, há discordâncias no meio acadêmico quanto aos pressupostos teóricos e epistemológicos por eles apresentados (ARANTES, 2003). Em meio a essa discussão, permanecem destacadas as contribuições que a psicogenética construtivista tem trazido a este tema quando analisada nas perspectivas piagetiana, vygotskyana e walloniana.

2.2. A AFETIVIDADE NAS ABORDAGENS PSICOGENÉTICAS

Embora o estudo esteja centrado na base teórica de Henri Wallon e nos postulados de sua psicogenética da pessoa completa, conforme o referencial exposto no terceiro capítulo desta tese, considero importante destacar que vários autores enriqueceram a discussão em torno da afetividade, sem assunção de posições dogmáticas a respeito do tema proposto.

2.2.1. A afetividade em interação com a cognição e a aprendizagem

Não apenas Wallon considerava inevitável a interação aentre as dimensões afetivas e cognitivas, às quais ele acrescentava a motora. La Taille *et al* (1992) lembra que, desde os estudos do biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), questionava-se a educação baseada em teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais

separados. Em trabalho publicado a partir de um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) no ano acadêmico de 1953-54 ("*Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*"), Piaget já considerava que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma força energética, que é a afetividade (PIAGET *et al*, 1995, p. 37).

De acordo com Piaget (2001), não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao self (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno). Nessa perspectiva, o papel da afetividade é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento e ele explica esse processo por meio de uma metáfora, afirmando que “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro mas não modifica sua estrutura” (PIAGET, 2001, p.5). Apropriando-me da metáfora, eu diria que, no pensamento piagetiano, existe uma relação intrínseca entre a gasolina e o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem a afetividade, que é o seu combustível. Apesar disso, haviam discordâncias teóricas importantes entre Wallon e Piaget, que poderão ser notadas ao longo deste trabalho.

La Taille (1992) e Díaz-Rodríguez (2012), lembram também que o bielorusso Lev Semenovic Vygotsky (1896-1934), enfatizava o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores (peculiares aos seres humanos), declarando que todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Para ele, as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento), também hoje denominadas funções executivas, logram desenvolvimento na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Desse modo, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é identificada

como uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio em que se insere. Nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, segundo Vygotsky, tem prioridade, o plano interpsíquico, o interpessoal, o social. (DÍAZ-RODRIGUEZ, 2012).

Assim, os elementos básicos da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento humano, ajudam a explicitar as relações entre essa teoria e os processos de mediação das aprendizagens, a partir das noções do autor sobre a mediação semiótica.

Ao propor uma explicação do desenvolvimento mental, Vygotsky enfatiza a não linearidade entre processos elementares e processos superiores do desenvolvimento, esclarecendo que o desenvolvimento deste último processo ocorre inicialmente em nível interpsíquico, para depois se desenvolver em nível intrapsíquico, e que depende de situações sociais específicas. Desta maneira, o dado a se observar aqui é que, para Vygotsky – tanto quanto para Wallon, como veremos mais adiante – há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem e, por sua vez, esta aprendizagem se constitui em um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. Por isso é que ele enfatiza que o puro ensino escolar não pode ser identificado como desenvolvimento, mas destaca que sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do educando, ou seja, o bom ensino é aquele que propicia ou adianta os processos de desenvolvimento (DÍAZ-RODRÍGUEZ, 2012, p.61-88).

Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental, Vygotsky formula o conceito mais conhecido que é o de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), o qual ele define como

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, 1984, p. 97).

Assim, a mediação pedagógica pode ser entendida como o processo de interação que ocorre entre os sujeitos e, no desenvolvimento dos indivíduos, os sujeitos mais experientes do contexto sociocultural são também elementos mediadores do seu desenvolvimento desde a família, os amigos à escola. Ambos são mediadores para a internalização da cultura por parte dos indivíduos que deles necessitam ao longo de seu desenvolvimento, e aqueles devem atuar

na proposição de atividades e situações desafiadoras para novas aprendizagens e desenvolvimento e nessa mediação deve atuar o professor de forma pedagógica e embasada. É nesse sentido que a expressão mediação pedagógica será tomada neste texto, sempre que necessária.

Aqui, há uma evidente aproximação das necessidades realçadas por Paulo Freire (1921-1997), focalizando emergências da formação de professores para uma educação que desenvolva autonomia e liberdade nos educandos. Para Freire, cuja base epistemológica também se acha no marxismo, o homem se encontra inserido em uma realidade social que deve ser utilizada como ponto de partida para a sua própria compreensão. Essa realidade institui que o homem deve ser compreendido como uma totalidade, na qual pensar e agir criticamente na realidade, buscando transformá-la, faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização e não como um sujeito isolado (FREIRE, 1999, 2005).

Sabe-se que os estudos de Vygotsky, só foram acessados por Freire no final de sua vida. Mas as pesquisas levaram o bielorusso a conceber a linguagem e a interação como elementos fundamentais da consciência e do aprendizado em afinidade com o que defendia Freire. O desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis, conforme a sua teoria da ZDP: o do desenvolvimento real ou efetivo referente às conquistas realizadas e o do desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas. Embora Vygotsky enfatize amplamente a importância das interações sociais para o desenvolvimento das aprendizagens é considerado por alguns como um cognitivista por ter se preocupado principalmente com os aspectos do funcionamento do pensamento. Todavia, Oliveira (1992) destaca que Vygotsky questionava o dualismo entre as dimensões afetivas e cognitivas, sobretudo quando denunciava, já em seu tempo, que a psicologia tradicional erra ao separar os aspectos intelectuais dos afetivo-volitivos – tese com a qual Wallon compartilhava. Vygotsky também afirmava que “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (OLIVEIRA, 1992, p.76).

Posto está que as abordagens psicogenéticas atentaram para o papel da afetividade na cognição ao perceberem que existe uma integração dos aspectos afetivos e cognitivos no funcionamento da *psique* humana. Assim, Jean Piaget (1896-1980), o criador da chamada Epistemologia Genética, reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade cognitiva. Para ele, a afetividade e a razão constituiriam termos complementares: “a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao

sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações” (LA TAILLE, 1992; 2005).

È certo que, embora não fossem professores, Piaget, Vygostsky e Henri Wallon (1879-1962) trouxeram contribuições significativas sobre o tema *afetividade na educação*. A teoria das emoções proposta por Wallon, embora com nítida inspiração darwinista, é simultaneamente social e biológica em sua natureza e envolve o estudo dialético, para determinar a natureza, assim como o estudo genético, para determinar as alterações funcionais (DANTAS, 1992).

O dado mais relevante para nosso estudo, porém, é que, para Wallon, “a inteligência e a afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende de construções afetivas” (ARANTES, 2003). Para ele, a consciência afetiva dá origem à atividade cognitiva e, durante o desenvolvimento humano, existem fases em que predominam a afetividade (como emoções) e, em outras, a inteligência. Para Dantas o pensamento de Wallon pode ser resumido com a seguinte afirmação: “A razão nasce da emoção e vive da sua morte” (DANTAS, op. cit., p.86). Assim, mesmo sem pretender reducionismos, Wallon demonstra em seus escritos que emoção e razão estão, intrinsecamente, conectadas.

Após um período inicial em que se destacam as necessidades orgânicas da criança, Wallon identifica um outro período - aproximadamente a partir dos seis meses - em que a sensibilidade social começa a se configurar. Esta etapa vai sendo superada à medida que os processos de diferenciação - entre si e o outro -, vão se tornando cada vez mais elaborados. Assim, considera o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social. Para tal, as emoções vão se subordinando cada vez mais às funções mentais.

A preocupação em superar as tradicionais dicotomias entre razão e emoção e entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico humano pode ser identificada também em estudos mais recentes, no campo da neurologia. Apesar disso, persistem lacunas nos estudos da inclusão, a respeito do aporte por parte dos professores de como isso funciona no desenvolvimento psicogenético dos educandos, como aprendemos nos estudos wallonianos e em recentes descobertas da neuropsicologia e de sua aplicação na mediação pedagógica para a aprendizagem e desenvolvimentos dos educandos em geral e possíveis usos com educandos com necessidades educativas especiais.

2.2.2. A afetividade e a mediação pedagógica

Naturalmente, este estudo também tem um foco sobre a mediação pedagógica. Isso é devido ao fato de que em situação de aprendizagem escolar, o professor – mesmo não sendo o único elemento mediador dos processos de ensino-aprendizagem – torna-se fundamental, tendo em vista que é responsável por criar situações que possibilitem o pensar ativo e a aprendizagem dos sujeitos inseridos naquele contexto (PIMENTEL & SANTOS, 2008, p.145).

Nesse ponto, lembro que os últimos anos revelaram progressos nos estudos no campo da Neuropsicologia, os quais têm contribuído para entender melhor os processos de cognição e emoção que estão presentes no processo de aprendizagem, razão pela qual essa ciência tende a ser uma colaboradora contumaz para a mediação pedagógica empreendida na educação inclusiva, inclusive com pessoas com deficiência visual.

De acordo com Tabaquim (2003), a Neuropsicologia vem se constituindo como

uma ciência interdisciplinar [...], que estuda as relações entre cérebro e comportamento, investigando o papel desempenhado por sistemas cerebrais individuais em diferentes níveis de complexidade de atividade mental, em condições normais e patológicas (TABAQUIM, 2003, p. 92).

Um fato a ser destacado é que a forte influência da psicologia cognitiva sobre a neuropsicologia resultou em uma disciplina conhecida como Neuropsicologia Cognitiva, a qual estuda o processamento da informação, isto é, das diferentes operações mentais que são necessárias para execução de determinadas tarefas. As operações mentais envolvem tomar uma representação como um *input*, executar algum tipo de processamento sobre ele para produzir uma nova representação, o *output*. Dessa maneira, a neuropsicologia cognitiva visa compreender e explicar como um indivíduo processa a informação (CAPOVILLA, 2005, p. 4).

Embora tais descrições beirem extrapolar o foco deste estudo, aqui as registro, tendo em mente que a mediação pedagógica inclusiva deve atender a processos complexos e, quanto mais o professor tiver consciência do funcionamento do aparato biopsicológico e de como este participa no processo de aprendizagem, melhor ele poderá fazer mediações mais intencionais, adequadamente planejadas e eficazes para promover aprendizado e desenvolvimento.

Deste modo, sob a perspectiva das contribuições das ciências que o auxiliam, o

professor poderá elaborar aulas e atividades didático-pedagógicas, levando em conta fatores biopsicológicos, além dos elementos sociopolíticos e condicionantes históricos que abarcam o processo educativo. Assim, o professor deve indagar-se também sobre como o cérebro funciona no processo de aprendizagem do indivíduo e como ele pode, conhecendo este processo biopsicológico, ser melhor mediador da aprendizagem dos estudantes. A expectativa é que a compreensão desse substrato biológico dos indivíduos não signifique retornar ao modelo médico de abordagem da deficiência, nem buscar subsídios para culpabilizar o sujeito por prováveis não-aprendizagens, como durante certo tempo foi o enfoque das explicações pedagógicas e psicológicas para o denominado *fracasso escolar*. Ao contrário, intenciono demonstrar que a compreensão do funcionamento do substrato neurológico permitirá ao docente promover mais qualidade nas suas intervenções, uma vez que terá noção do que está sendo acionado em cada atividade do processo de ensino-aprendizagem, no qual tanto o aprendente quanto o ensinante são sujeitos. Portanto, conhecer os mecanismos cerebrais envolvidos neste processo possibilitará ao professor a ressignificação de sua prática (PIMENTEL & SANTOS, 2008, p. 146).

Corroborando o postulado inclusivo, está a tese de Vygotsky e Luria (1996), segundo a qual a criança com deficiência utiliza um mecanismo de compensação da limitação existente, ou seja: ela busca compensar suas deficiências naturais utilizando-se de técnicas e habilidades culturais, buscando caminhos novos e diferentes. Isto acontece porque a limitação torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ela se constrói certa “superestrutura psicológica” que busca compensar com persistência, exercício e uso cultural a sua limitação natural (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 223).

Pimentel & Santos (2008) acrescentam a essas considerações algumas descobertas neurocientíficas sobre as relações existentes entre o sistema límbico, o hipotálamo e a área pré-frontal do cérebro, as quais são as áreas relacionadas com os processos emocionais, com a motivação e com a memória, partes imprescindíveis para a aprendizagem. (PIMENTEL & SANTOS, 2008). Assim, torna-se necessário que o professor busque criar pontes cognitivas entre o que está trazendo de nova informação e os conhecimentos pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendente; favorecendo uma aprendizagem significativa e a motivação para o aprender.

Moreira (1999) cita Ausubel (1968), conhecido pela defesa da aprendizagem significativa, o qual enfatiza que os conteúdos e conhecimentos trabalhados no processo de ensino necessita fazer algum sentido para o educando e, nesse processo,

a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do próprio educando. O entendimento é que a aprendizagem significativa se verifica quando o banco de informações no plano mental do educando se revela, através da aprendizagem por descoberta e por recepção. Assim, o processo utilizado para as crianças menores é o de formação de conceito, envolvendo generalizações de interesses específicos para que, na idade escolar já tenham desenvolvido um conjunto de conceitos, de modo a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Esses conceitos deverão ser adquiridos através de assimilação, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa de conceitos. Ausubel (1968) sugere para esse processo, a utilização de organizadores prévios para, de fato, ancorar a nova aprendizagem, levando o educando ao desenvolvimento de conceitos subsunçores, de modo a facilitar a aprendizagem subsequente (AUSUBEL, 1968 *apud* MOREIRA, 1999).

2.3. O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas décadas tem se dado especial importância aos estudos que consideram o mapeamento ou levantamento de informações sobre o que se tem produzido em determinado campo de pesquisa, a fim de se entender e explicitar o cenário em que novos estudos se estabelecem, são exigidos ou mesmo considerados de maior ou de menor relevância para o mundo acadêmico ou determinado contexto. Essas pesquisas, geralmente baseadas em levantamentos bibliográficos ou documentais, buscam situar os leitores e demais pesquisadores sobre o estado do conhecimento, ou como muitos preferem chamar o *estado da arte* em determinada área do conhecimento ou de pesquisa. Segundo Soares (1989),

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessário no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1989, p. 3).

2.3.1 Publicações em periódicos da CAPES

Em um estudo publicado nos Cadernos de Educação do Programa de Pós-graduação da UFPEL em 2013, Bisol, Sangherlin & Valentini (2013) revelam diversos dados relativos ao estado da arte da Educação Especial em perspectiva inclusiva no Brasil, a partir de uma

amostra de 480 artigos publicados entre 2005 e 2010 em periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)⁶, Qualis A1, A2, B1 e B2, o qual, dada a importância desse tipo de publicação científica e ampla amostragem, tomei como base para explicitar o estado do conhecimento nesta área e melhor situar este trabalho neste universo. O site da CAPES esclarece que

Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos.

A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.

Note-se que o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações. Isto não constitui inconsistência, mas expressa o valor atribuído, em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado. Por isso, não se pretende com esta classificação que é específica para o processo de avaliação de cada área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta.

O aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis das áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos é o WebQualis. (CAPES, 2014).

O referido estudo de Bisol, Sangherlin & Valentini (2013) foi realizado com o objetivo de compreender como as publicações científicas das áreas da Educação e da Psicologia têm abordado a educação inclusiva. Os autores explicam que a primeira etapa do estudo consistiu em uma descrição quantitativa dos dados, evidenciando aspectos negligenciados e aqueles que são privilegiados. Na segunda etapa, procurou-se identificar quais as dificuldades e desafios enfrentados por professores de escolas regulares em relação à inclusão e quais os fatores que levaram a experiências bem sucedidas de inclusão escolar. Para isso, realizou-se um estudo qualitativo de caráter exploratório a partir de um recorte intencional da amostra (79 artigos) e os dados foram organizados em categorias temáticas.

⁶ A CAPES é órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional, no Brasil.

Os resultados indicaram, entre outros aspectos, o aumento do interesse pelo tema da educação especial e inclusiva, a preocupação com a qualidade e que os autores têm assumido uma perspectiva abrangente em suas análises dos desafios que o processo de inclusão comporta (BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013)

Estudos como este retratam o fato de que, especialmente a partir da metade dos anos 1990, com o fortalecimento de um movimento em escala mundial que gerou farta legislação oriunda de acordos internacionais, os professores das escolas regulares têm sido chamados a responder às propostas de inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais em suas salas de aula. Os movimentos sociais em prol da igualdade de direitos, a promulgação de leis e diretrizes que asseguram o direito à inclusão no trabalho e na escola, a busca de melhor qualidade de vida para todas as pessoas, entre tantos movimentos observados no final do século XX e no início do século XXI, formataram o que hoje é conhecido como paradigma da inclusão e assim, inclusão tornou-se uma palavra de ordem nas ciências humanas tanto quanto nos debates sobre as políticas públicas. Sasaki (2002), assim comenta a evolução até paradigma inclusivo:

Da *exclusão social total* passando para o *atendimento especializado segregado* e depois para a *integração social*, o segmento dos portadores de deficiências está agora lutando por sua inclusão social. A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a emancipação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (SASSAKI, 2002, p. 167).

Um dado contraditório deste fenômeno, porém, é que se pretende um novo paradigma de inclusão dentro do velho paradigma ou modelo da escola tradicional, praticamente refratária a todo o tipo de mudança realmente significativa em sua estrutura e práxis pedagógica, inclusive com enormes retrocessos nos pressupostos teóricos e metodológicos, como se observa na rede municipal de ensino em Salvador. O temor de maiores retrocessos agora assombra quem acompanha os últimos acontecimentos com a interinidade no governo federal, onde já se implanta um projeto de governo, com naturais implicações na educação, que não passou pelo crivo da população, muito menos dos segmentos que reclamam sua inclusão na educacional.

Nada obstante, o referido estudo feito pelos pesquisadores da UFPEL dividiu os trabalhos publicados em grandes categorias e subcategorias dentro delas. Deste modo, por exemplo, observou-se que a primeira grande categoria refere-se **à atribuição dos desafios e dificuldades à escola** e a primeira subcategoria foi denominada *adequação curricular e de*

recursos didático-pedagógicos. Neste âmbito, percebe-se que os autores de pesquisas destacam a falta de condições necessárias para a inclusão (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; COSTA; NEVES; BARONE, 2006; CRUZ; DIAS, 2009; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013)

Nestes trabalhos, enfatiza-se que a adaptação dos currículos deveria ser uma prioridade, de modo a proporcionar um objetivo coletivo que considere as singularidades (LUIZ et al, 2008, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Mas, estes primeiros resultados revelam que as incertezas sobre como selecionar, organizar e apresentar os conteúdos curriculares são comuns nas escolas e que isso traz insegurança aos profissionais da educação que vivenciam o abandono das práticas tradicionais tomadas como excludentes sem um novo modelo a ser seguido (FERRI; HOSTINS, 2008 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). De modo geral, os autores também apontam falhas em relação aos projetos político-pedagógicos das escolas que não estariam contemplando a dinamicidade e a diversidade demandadas pela inclusão (MELO; MARTINS, 2007, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013) ou que estes permanecem pendendo para estimular a competitividade e valorizar a homogeneidade (JURDI; AMIRALIAN, 2006, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Aqui se percebe que não se pode pensar em inclusão dentro de um modelo escolar que tem como pressuposto básico a exclusão, especialmente justificada pela seleção que é estimulada pela via da competição.

Na segunda subcategoria adotada pelos pesquisadores da UFPEL, foram agrupados **apontamentos de resultados referentes ao apoio institucional.** A discussão neste grupo de trabalhos centra-se no compromisso da comunidade escolar, na necessidade de sensibilização dos profissionais e na necessidade de apoio e envolvimento das coordenadorias da escola. Nesse ponto destaca-se que vários autores denunciam o pouco auxílio concedido aos professores para que estes repensem sua atuação em favor da inclusão (BAHIA, 2009; COSTA; NEVES; BARONE, 2006; DALBEN, 2009; RIOS; NOVAES, 2009; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Nota-se também as diversas referências à ausência de espaços de discussão e de trabalho conjunto e integrado nas escolas, em que sejam construídas coletivamente alternativas para as dificuldades vivenciadas (BAHIA, 2009; MELO; MARTINS, 2007, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013.).

A aceitação da diversidade é muitas vezes apontada como outra dificuldade a ser superada e é apontado como um dado recorrente que as escolas apresentam contradições em

seu dinamismo, pois, apesar da aceitação de seu discurso de valorização da diversidade, nem os indivíduos nem as instituições, ainda não conseguiram romper com as práticas tradicionais que acabam reforçando mecanismos de exclusão e homogeneização (FERREIRA, 2007, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Isso alude tanto a questões político-pedagógicas quanto atitudinais dos profissionais e de toda a comunidade escolar.

A discussão a respeito da **dificuldade de contar com equipes técnicas** capazes de prover suporte especializado para a inclusão (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2008, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013), ausência de informações e falta de orientações (CAPELLIN; RODRIGUES, 2009, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013), compõem a terceira subcategoria. As autoras realçam uma relação forte entre os dados que emergem nessas três subcategorias e que parecem contribuir para criar ou manter um sentimento de solidão por parte dos professores diante dos desafios que a inclusão lhes apresenta (CELLA; CAMARGO, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Ai se manifestam relações diretas com as subjetividades e a afetividade nas dificuldades dos professores e professoras em lidar com seus próprios sentimentos, angústias e contradições, sem contar com o auxílio de psicólogos, fazendo-os desenvolver, sozinhas, mecanismos de busca do autoequilíbrio, elemento que se mostra imprescindível para o profissional que se dispõe a trabalhar com a formação de pessoas e até com adolescentes infratores. A quarta subcategoria inclui **referências à acessibilidade**. Além das salas de recursos, os autores das publicações analisadas ressaltam a necessidade de tecnologias que proporcionem alternativas de acesso a instrumentos físicos e simbólicos para atender as demandas dos educandos. Alguns estudos tratam de **questões macro- estruturais** que afetam o ensino e, portanto, afetam a inclusão, tais como o número excessivo de educandos nas turmas do ensino regular (CAPELLIN; RODRIGUES, 2009; MONTEIRO; MANZINI, 2008, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013), o número reduzido de professores efetivos (BAHIA, 2009) e a evasão escolar (COSTA; NEVES; BARONE, 2006, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013), compondo uma quinta subcategoria da pesquisa.

A quinta e a sexta subcategorias referem-se, respectivamente, à dificuldade da comunidade escolar em relação à **aceitação da diversidade** e à necessidade de melhor orientar os pais para que se criem **estratégias facilitadoras e conjuntas entre família e escola** para favorecer a inclusão.

Na **segunda grande categoria**, mencionadas no estudo de Bisol, Sangherlin & Valentini (2013), registram-se os artigos que atribuem aos professores os principais desafios e dificuldades vivenciados na prática inclusiva. A primeira subcategoria desse segmento agrupa os cinquenta e um artigos que fazem referência às práticas pedagógicas. FERRI e HOSTINS (2008) explicam a centralidade deste aspecto, reportando que o conceito de educação inclusiva implica uma nova postura da instituição educativa, no sentido de propor em seu projeto pedagógico ações que viabilizem a interação social, a valorização e a expressão das diferenças de seus educandos. Isso se refere ao currículo, à metodologia de ensino, à avaliação e à atitude dos educadores. Na verdade, trata-se de um problema que abarca a todos os níveis de ensino na educação escolar brasileira, inclusive no nível superior. Neste agrupamento de trabalhos, vários autores apontam que, diante da inclusão, há a exigência de um novo olhar político e pedagógico que deve ser construído a partir de novos valores, novas metodologias de ensino e uma nova forma de se relacionar com o processo educativo (DALBEN, 2009; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2008; RIOS; NOVAES, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Os artigos ressaltam ainda as deficiências e carências das práticas educacionais atuais, tais como ausência de estratégias e metodologias adequadas às necessidades especiais (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013); descontextualização e não vinculação a um projeto social e político (LEITE; ARANHA, 2005 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013); e o desânimo diante da realidade educacional atual que, por sua vez, produz indiferença e reforça a manutenção de uma parcela dos educandos excluídos (BAHIA, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013).

O estudo em apreço revela a necessidade de uma ênfase na formação teórica e prática do professor, à medida que as publicações ressaltam o despreparo para lidar com educandos com necessidades educacionais especiais como possíveis fomentadores de mitos que impedem a identificação das reais necessidades de cada indivíduo (SOUZA, 2006 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013), assim como de deslocar a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo educacional apenas para os educandos (GUARINELLO *et al*, 2006 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Alguns textos mostram também a geração de medo, insegurança e angústia no professor, pois este não sabe o que esperar ou nem como atuar nesse contexto (LEONARDO *et al*, 2009; MELO; FERREIRA, 2009; MONTEIRO; MANZINI, 2008; PENA *et al*, 2008; RIOS; NOVAES, 2009, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013); a criação da crença da

necessidade de um atendimento individualizado, que na prática inviabiliza a inclusão, pois vive-se o dilema de se atender a um único educando ou se atender aos demais (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Acrescenta-se que isso pode também dificultar o desenvolvimento de estratégias adequadas que atendam às especificidades de cada indivíduo (BISOL et al, 2010; FERRI; HOSTINS, 2008; REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010; RIOS; NOVAES, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013); e impedir o professor de eleger recursos pedagógicos adequados em suas aulas (MELO; MARTINS, 2007 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013).

No tocante às relações existentes entre a formação de professores e a inclusão, as publicações levantam falhas nos cursos de licenciatura, que não estariam formando professores para trabalhar com a diversidade (CELLA; CAMARGO, 2009; MELO; FERREIRA, 2009; REILY, 2010; REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010; VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2010 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013) e denunciam crenças e atitudes diante da diversidade. São evidentes os problemas conceituais, exemplificados na falta de diferenciação, por parte dos professores, dos princípios de *inclusão* e daqueles que demarcavam o seu paradigma anterior, a *integração* (CAMARGO; BOSA, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013) e a tendência a considerar a inclusão como um processo restrito aos educandos com deficiência (CROCHÍK et al, 2009; REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010; VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2010 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Alguns autores apontam que, para diversos professores, a inclusão possui um viés humanitário ao invés de educacional e isso leva à priorização das interações sociais dos educandos sem levar em conta o desenvolvimento cognitivo (GOMES; BARBOSA, 2006 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). São também comuns as representações que desconsideram o educando com necessidades especiais como sujeito ativo de suas próprias construções e decisões, como a dificuldade de enxergar as potencialidades (CRUZ; DIAS, 2009; GOMES; GONZALEZ REY, 2008; SCORSOLINI-COMIN; AMORIM, 2010 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013), assim como a ocorrência de “crenças sobre deficiência pautadas mais na limitação e no descrédito associadas aos rótulos” (CAPELLIN; RODRIGUES, 2009, p. 360, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013).

Algumas atitudes negativas diante da inclusão também merecem destaque nesta revisão da literatura publicada nos últimos anos nos periódicos que foram analisados. Há relatos, por

exemplo, de que 57,25% dos professores pesquisados discordam da inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral e atribuem as dificuldades à falta de preparo dos profissionais para lidar com a inclusão (GOMES & BARBOSA, 2006, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Outras dificuldades são destacadas, como as que aludem aos entraves para se construir um trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar que incentive o trabalho coletivo e cooperativo entre os diferentes profissionais da comunidade escolar (LACERDA, 2006 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Ou ainda as dificuldades de compartilhar informações e esclarecer dados acerca do desenvolvimento e das necessidades individuais da criança como base para o trabalho conjunto entre pais, professores, profissionais da saúde, entre outros (SOUSA e CANDEIAS, 2006 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Também há trabalhos que demonstram ocorrências nas quais as próprias dificuldades dos educandos estariam contribuindo para tornar mais difícil a inclusão (SANT'ANA, 2005; CAPELLIN e RODRIGUES, 2009 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013).

Na subcategoria “outros”, foram incluídos artigos que mencionam dificuldades relacionadas ao atendimento extraclasse, ao nível socioeconômico, à idade do educando e ao domínio da linguagem. Alguns documentos enfatizam situações enfrentadas pelos professores em função de aspectos familiares, onde as famílias revelam dificuldades em compreender o processo de ensino-aprendizagem, tendendo a permanecer externa ao processo educativo (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; SILVEIRA; NEVES, 2006 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Vários trabalhos abordam a necessidade de manter bom relacionamento com pais para atuação conjunta entre escola e família, denunciando-se, porém, que as iniciativas são tímidas (CELLA; CAMARGO, 2009; LUIZ et al, 2008 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013).

Alguns artigos relacionados pelos pesquisadores da UFPEL problematizam a importância da integração entre escola, professores e pais para a promoção da inclusão, bem como os entraves que a falta de orientação às famílias produz (LUIZ ET AL, 2008; SILVEIRA; NEVES, 2006; TAKASE; CHUN, 2010, *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). e às atitudes dos pais diante das condições do filho com necessidade especial, tais como não aceitação, descrédito das potencialidades, recusa de ajuda, dificuldades financeiras e superproteção (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; CAPELLIN; RODRIGUES, 2009; TAKASE; CHUN, 2010 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013).

Como não poderia deixar de mencionar, quando se considera a participação governamental em políticas públicas e investimentos, eclode o questionamento a respeito das discrepâncias entre as leis que visam assegurar a inclusão e a implementação fragmentada, descontínua, descontextualizada e compartimentada que acaba por não alterar significativamente as práticas institucionais e pedagógicas (BAHIA, 2009; FERREIRA, 2007; LAPLANE; PRIETO, 2010; SOBRINHO, 2010 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). No tocante aos investimentos públicos, aponta-se a insuficiência destes nas instituições educacionais para adequar as instalações físicas e assegurar adaptação de recursos, materiais pedagógicos e aperfeiçoamento dos professores (LAPLANE; PRIETO, 2010; MELO; MARTINS, 2007; SILVEIRA; NEVES, 2006 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013).

O levantamento em apreço destaca que apenas 39 trabalhos do total de 480, apresentaram alguma discussão sobre experiências bem sucedidas de inclusão ou fatores que colaboram com a inclusão escolar.

Tratando-se do ambiente escolar e seu corpo técnico e de apoio, os artigos postulam a necessidade da colaboração e apoio intersetorial e multiprofissional para driblar as dificuldades e insatisfações da comunidade escolar (SOUZA; CANDEIAS, 2005; MELO, FERREIRA, 2009). Saliencia-se ainda a importância da presença dos intérpretes nas instituições, facilitando o processo de inclusão de surdos, porém como um aspecto não suficiente (LACERDA, 2006).

No que se refere especificamente à categoria professor, a pesquisa da UFPEL revelou a produção de nove artigos no período, divididos em três temáticas: 1) *a prática pedagógica dos docentes*, 2) *suas crenças e atitudes* e 3) *a formação continuada desses profissionais*. Em relação à prática pedagógica, destaca-se a necessidade de uma prática educacional que reconheça, respeite e responda às necessidades peculiares de cada educando, tornando-se um instrumento de grande importância para efetivar a inclusão (LEITE; ARANHA, 2005 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013) e de espaços para os educandos participarem ativamente na sala de aula, independente de suas condições e necessidades, visando eliminar possíveis situações de exclusão (FERNANDES; HEALY, 2011 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). A reflexão dos docentes sobre a própria atuação permitiu que estes aventassem um repensar de sua participação no processo educacional, percebendo-se como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos educandos (LEITE; ARANHA, 2005 *apud* BISOL, SANGHERLIN & VALENTINI, 2013). Acredito que este estudo oferece uma

visão geral das produções científicas em todo o Brasil, publicadas nos periódicos da *CAPES Qualis*, no período de 2005 a 2010.

2.3.2. Pesquisas inclusivas no contexto baiano

Acrescenta-se à síntese do amplo estudo retratado acima o fato que, em anos recentes, diversas pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado vem sendo realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação na Bahia. No tocante ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, destacamos alguns trabalhos relacionadas a educação de pessoas com deficiência visual para as devidas aproximações e contextualização do presente estudo. Um dos mais emblemáticos se relaciona também ao primeiro concluinte de Doutorado em Educação da UFBA com uma deficiência visual, nosso colega Marcos Welby Simões Melo cuja tese teve como tema a *“Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula”*. Nesta pesquisa, Melo (2015) trata da acessibilidade na educação musical para pessoas com deficiência visual no contexto do ensino regular em perspectiva inclusiva. O objetivo da investigação apresentada foi analisar o processo de ensino da música para educandos com deficiência visual e identificar procedimentos de acessibilidade que poderão melhor contribuir para a prática da educação musical para esses educandos, incluindo os possíveis recursos didáticos pedagógicos que estejam sendo utilizados em sala de aula, para entender como a educação musical está sendo ensinada às pessoas com deficiência visual (MELO, 2015).

Também pertinente às relações entre música e inclusão, mas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, encontramos a dissertação de Mestrado de Souza (2010) com o tema *“Musica e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?”*. Essa pesquisa teve por objetivo geral analisar a situação da educação musical em face às recentes mudanças na legislação nacional em relação à inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, buscando situar o educador musical nesse contexto. Caracterizou-se como uma pesquisa de levantamento das publicações especializadas sobre educação musical, educação especial e inclusão educacional com o objetivo de construir uma reflexão sobre a história da educação especial no Brasil. Com isso foi possível esclarecer e compreender melhor a origem das atitudes de dúvidas e incertezas do professor perante a realidade da educação especial e inclusiva. A pesquisa em apreço também apresentou algumas reflexões sobre a experiência de formação pessoal e profissional da autora e buscou identificar as principais concepções e dificuldades enfrentadas por educadores musicais diante

do paradigma da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas, procurando sistematizar possibilidades e estratégias de atuação para o professor de música junto a este público, bem como desmistificar alguns estereótipos e preconceitos relacionados às pessoas com deficiências e, mais especificamente, daquelas com deficiência visual (SOUZA, 2010).

Com o tema “Ausência de álibi: vozes e trajetórias de pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho”, Barbosa (2004) apresentou dissertação de Mestrado ao PPGE-UFBA, tendo por objetivo estabelecer uma compreensão sobre o fenômeno da inclusão/exclusão da pessoa com deficiência visual no mundo do trabalho na Cidade do Salvador, a partir de depoimentos de trabalhadores deficientes visuais cujas trajetórias profissionais se desenvolveram nessa cidade. O estudo buscou compreender as vozes e trajetórias de oito trabalhadores com deficiência visual no meio produtivo local, analisou o movimento que resulta em sua inclusão/exclusão profissional no contexto soteropolitano e ainda verificou os fatores que interagem, bem como as relações que concorrem para isso dentro do modo de produção capitalista.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia consistiu na análise de conteúdo de entrevistas dos sujeitos e deu proeminência às suas vozes, à luz do referencial teórico baseado nos estudos de Bakhtin e de Vygotsky sobre a importância da linguagem na constituição social do sujeito e destacou que a reflexão produzida pelos trabalhadores com deficiência visual sobre sua inclusão no mundo do trabalho evidencia que suas vozes refletem um mundo concreto de primazia da visão, se reconhecem como gritos contra a exclusão, se alimentam das expectativas de uma verdadeira inclusão enquanto recusam o lugar da acomodação que o contexto vigente parece lhes impor. O pesquisador concluiu que a ênfase dada pela sociedade à limitação dos trabalhadores por causa da sua deficiência visual e o não-reconhecimento de sua diferença, associados a problemas relativos ao não cumprimento de parte da legislação, promovem a negação ou o desconhecimento de suas potencialidades profissionais, ocasionando sua exclusão no mundo do trabalho. O trabalho defendeu a inserção da pessoa com deficiência visual no centro do diálogo acadêmico sobre a questão da sua inclusão no mundo do trabalho, dentro do que foi possível observar em Salvador, e oportunizou desvelar parte da potencialidade que cada pessoa entrevistada revela, para muito além de limitações ou diferenças visuais (BARBOSA, 2004).

Enfatizando a intervenção precoce na educação de pessoas com deficiência, Galvão (2004) tratou da inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil em seu trabalho de pesquisa no Mestrado. A pesquisa abordou a escolarização da pessoa com

deficiência e as importantes mudanças conceituais desse processo, preconizando a inserção do educando com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. A autora considerou que a inclusão escolar vinha ocorrendo de forma indiscriminada e maciçamente, numa velocidade que não estava sendo acompanhada pela produção científica. Visando atuar nessa lacuna, sua pesquisa se propôs a estudar a realidade de duas crianças cegas, de cinco e seis anos de idade, inseridas em classes regulares de escolas da cidade de Salvador e acompanhadas, nesse processo, pelo Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia. O estudo que ocorreu durante o ano letivo de 2003 nas salas de aulas inclusivas, teve como aporte teórico as concepções de Vygotsky e Bronfenbrenner, sobre a importância da interação social para o desenvolvimento da pessoa humana. Configurou-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem do tipo estudo de caso, com o objetivo de conhecer a realidade da inclusão escolar da criança cega. Os resultados revelaram que ocorreu efetivamente a interação social entre as crianças cegas e as crianças videntes, e que a mesma se deu em meio à superação de obstáculos diversos, os quais compreenderam a formação insuficiente do professor da sala regular, as condições físicas precárias das escolas, a inadequação do material didático e pedagógico, e questões afetivas como a rejeição, a indiferença, o rechaço do professor e dos colegas videntes, relacionadas à condição perceptiva da criança cega. A partir dos entraves identificados nesta pesquisa durante o processo de inclusão da criança cega, foi também possível apresentar sugestões para a prática pedagógica inclusiva (GALVÃO, 2004).

No campo da Educação Física para pessoas com deficiência, Bahia (2007) apresentou dissertação de Mestrado resultante de investigação Sobre o processo de aprendizagem dos movimentos de natação por crianças cegas congênitas, tendo como universo da pesquisa uma classe do Instituto de Cegos da Bahia e os sujeitos ali envolvidos, buscando investigar e compreender as limitações do binômio ensino-aprendizagem e possíveis caminhos metodológicos para que a aprendizagem ocorra, apesar das limitações impostas pela deficiência. Através de estudo teórico, foram levantadas algumas considerações a respeito do desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e motor da criança cega, as quais o autor considerou importantes para a construção de uma pedagogia que torne a sua aprendizagem possível, prazerosa e eficaz, como também, sobre os aspectos da natação que favorecem o seu desenvolvimento global. (BAHIA, 2007)

Ainda neste segmento da Educação Física, Silva (2008) realizou investigação sobre a capoeira na formação de pessoas com deficiência visual, considerando as dificuldades e

perspectivas da ação pedagógica. O trabalho propõe um aprofundamento dos estudos, reconhecendo os desafios educacionais da falta ou baixa utilização do sentido da visão, a partir da reflexão sobre alternativas no trato com a capoeira para melhoria de questões que variam desde a mobilidade até as relações interpessoais. Desta forma, estabeleceu como objeto de investigação as práticas pedagógicas na capoeira para as pessoas com deficiência visual e se propôs a analisar as dificuldades e perspectivas da capoeira como elemento da ação pedagógica, enfocando uma relação de ensino – aprendizagem emancipatória para a pessoa com deficiência visual, sistematizando informações sobre a ação pedagógica da capoeira no CAP - BA, descrevendo e analisando coletivamente seus traços essenciais e analisando as dificuldades existentes nas proposições em desenvolvimento no trato com o corpo, levantando perspectivas através da geração de um conhecimento descritivo crítico sobre capoeira e deficiência visual, considerando seus movimentos, a musicalidade e as relações interpessoais mediadas pelo “ritual da roda”. O trabalho consistiu em estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, e segundo o autor, foi possível trazer elementos de análise suficientes para referendar a relevância da capoeiragem no contexto educacional de indivíduos com deficiências visuais. O estudo identificou algumas alternativas educacionais que colaboraram com a melhoria na formação das pessoas envolvidas na investigação, ampliando as condições de mobilidade, percepção sensível do mundo para além da supremacia da visão, melhorando as relações pela dialogicidade e ainda fortalecendo, possivelmente, o exercício da cidadania por uma prática oriunda das culturas populares.

Com uma investigação intitulada “A deficiência visual para os adolescentes: o olhar da enfermeira” (COSTA, 2010), o Programa de Pós- Graduação em Enfermagem da UFBA apresentou estudo sobre a deficiência visual, entendida como “a perda visual que não pode ser corrigida com lentes”, a importância da detecção precoce na infância para prevenir complicações severas, como o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e as interações sociais. A pesquisa revelou a insipiência de outros estudos, principalmente na compreensão das efetivas necessidades e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência visual, em especial dos adolescentes, por ser este um período acentuado de mudanças físicas, psicológicas e sociais como os sinalizadores para a construção do trabalho. O trabalho teve como objetivo analisar o significado da deficiência visual para os adolescentes de uma instituição especializada de Salvador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva com aporte metodológico na História Oral e usando como referencial teórico para a discussão dos dados empíricos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); os direitos das pessoas com

deficiência, explicitados na legislação brasileira e internacional e os pressupostos teóricos de identidade de Erick Erikson (1987). A autora questiona à formação dos enfermeiros, como um ponto frágil, que tensiona o futuro destes profissionais na ampliação de desafiadoras funções; assim como a criação de grupos de pesquisa nas Faculdades de Enfermagem, possibilitando que a pesquisa e a extensão desenvolvam novos olhares sobre esta problemática que envolve educação e saúde pública (COSTA, 2010).

O Mestrado em Letras da UFBA também trouxe contribuições ao estudo da inclusão de pessoas com deficiência visual com a pesquisa de Silva (2013) que abordou a audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. Esclarecendo a audiodescrição como o trabalho de transposição de imagens em palavras, constituindo uma modalidade de tradução intersemiótica que serve para tornar materiais audiovisuais acessíveis a pessoas com deficiência visual, o trabalho teve por objetivo delinear os primeiros parâmetros para a construção de um modelo de audiodescrição que atenda às necessidades da criança brasileira não-vidente. Essa pesquisa de caráter qualitativo buscou compreender se a audiodescrição de desenhos animados aumenta a compreensão por parte de crianças com deficiência visual, qual o estilo de narração mais apropriado e se o público infantil necessita de textos mais explicativos para o entendimento das audiodescrições. Participaram do estudo crianças de ambos os sexos, de 8 a 11 anos, assistidas pelo Instituto de Cegos da Bahia (ICB), seus responsáveis e professores. Assim, constatou-se também a preferência das crianças por um estilo de narração mais interpretativo e descartou-se a hipótese de uma audiodescrição necessariamente mais explicativa que a feita para os adultos. A autora destacou várias observações interessantes sobre a descrição de personagens, a preservação dos efeitos sonoros, a sincronia das descrições com as imagens sendo exibidas e o uso de adjetivos pelos sujeitos da pesquisa. O trabalho salientou que, apesar da existência de inúmeras questões ainda a serem investigadas antes da criação de um modelo de audiodescrição para crianças no Brasil, os resultados obtidos reforçam a argumentação em favor da efetiva implantação do recurso no país (SILVA, 2013)..

Com um trabalho também na área de audiodescrição, oriundo do Programa de Pós Graduação em Dança da UFBA, Oliveira (2013) apresentou pesquisa que se constitui numa proposta da audiodescrição de dança para o público adulto. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa acerca da tradução de imagens de dança para adultos cegos e com baixa visão. A pesquisa nasce da urgência em semear uma busca por uma Poética da Audiodescrição de Dança, que tem como inspiração, para a escrita do roteiro, a recriação/transcrição de Campos

(1992), uma vez que a dança apresenta ou quase não apresenta outros códigos sonoros verbais para que o espectador com deficiência visual construa sentidos para a obra. O estudo sugere também a compreensão de “mudanças de imaginário” que se faz vívida por uma dada epistemologia no que tange aos questionamentos sobre as Normas Internacionais de Audiodescrição. O trabalho tomou como base cenas da obra de dança *Pequetitas Coisas Entre Nós Mesmos* (2011), do Grupo X de Improvisação em Dança, para construir os primeiros parâmetros no roteiro com a cocriação do público-alvo, buscando-se delinear os primeiros passos que possam contribuir para o campo da audiodescrição de dança, partindo do fazer da dança, sobretudo improvisação junto às pessoas com deficiência visual. Foram convidados 20 adultos a participar desta pesquisa desenvolvida na ABC (Associação Baiana de Cegos) em Salvador (BA). Dentre eles, participaram também algumas pessoas do CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual). Para a autora, a recriação demonstrou-se válida no processo de construção imagética dos envolvidos e a cocriação, por potencializar habilidades no corpo, se constituiu em um aspecto fundamental de conhecimento do público-alvo, auxiliando sobre suas descrições. Acredita-se que os parâmetros ampliam o cenário da audiodescrição de dança, podendo ser aplicados e atualizados a depender de cada contexto de dança, bem como implementados nos cursos de formação em audiodescrição (OLIVEIRA, 2013)..

No âmbito do PPGE-UFBA e também relacionada à audiodescrição é a pesquisa de Farias (2013) que tem como objetivo analisar o alcance de duas versões de audiodescrição realizadas para o filme português *Atrás das Nuvens* de Jorge Queiroga, fixando o olhar na poética produzida pela linguagem cinematográfica nesta obra de 2007. Também se dispõe a discutir a questão da objetividade, expressividade e poética, passadas nas versões abordadas. A investigação é feita através de um estudo de caso, pesquisa qualitativa, alicerçada na análise de um trecho do filme citado e aportada por entrevista semiestruturada com um grupo de pessoas deficientes visuais. Teoricamente, a discussão foi mediada, principalmente, pelos trabalhos de Diniz; Franco; Neves; Gomes; Deleuze e Minayo. A autora identificou que a audiodescrição não pode ser realizada apenas como um serviço de tradução de forma mecânica, identificando imagens, no intuito de favorecer ao espectador deficiente visual a captação apenas de forma instantânea. Segundo a autora, os resultados demonstraram ser possível realizar a audiodescrição a partir da força embutida na poética da linguagem cinematográfica e transmiti-la de forma expressiva, criativa e poética (FARIAS, 2013).

Vinculado ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA, Soares (2014), realizou uma investigação que constituiu sua dissertação de Mestrado a partir de relatos de experiências de pessoas com deficiência visual, onde analisa em que medida a imersão no ciberespaço potencializa ou cria novos obstáculos às suas práticas socioculturais, relacionando tais experiências ao desenvolvimento tecnológico, à apropriação social das tecnologias e à digitalização da cultura. Nessa investigação o autor aborda duas vertentes da sociedade contemporânea: uma altamente conectada através dos inúmeros dispositivos tecnológicos avançados, com forte centralização da Internet, e outra, quase completamente desconectada, relacionada ao problema da exclusão digital. A pesquisa salienta que lidamos com uma noção ampla da acessibilidade não exclusiva às pessoas com deficiências, mas à sociedade, discorrendo sobre as principais barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência e quais são as possibilidades para as que compõem esse grupo no uso das tecnologias, até chegar à discussão sobre a cultura da acessibilidade na internet, em que as tecnologias assistivas se constituem em importante mecanismo de inclusão também nesse ambiente. O trabalho propicia reflexões sobre a sociedade conectada e a acessibilidade no ciberespaço a partir de relatos de experiências, evidenciando os modos de atuação da pessoa com deficiência visual na Web (SOARES, 2014).

O levantamento constante neste capítulo, a partir das sínteses dos próprios autores, permite ao leitor, além de conhecer o estado da arte das pesquisas em educação inclusiva no Brasil e no contexto local, nada obstante a relevância dos estudos já realizados em períodos recentes, perceber também a existência de uma lacuna a ser suprida pelo enfoque ao qual se propõe esta investigação, no tocante à importância da afetividade na mediação pedagógica para a educação de pessoas com deficiência visual. Situado no contexto apresentado, este estudo ganha relevância pela temática abordada e especialmente considerando o objeto de estudo e a oportunidade dos próprios depoimentos dos sujeitos implicados objetivamente com esta condição serem tratados de forma proeminente na pesquisa, emergindo deles a tese do trabalho. Acredito também, à luz dos fundamentos teóricos e dos objetivos propostos, que o presente estudo se insere como um questionamento quanto à proposição de um paradigma de educação inclusiva dentro de um modelo escolar tradicional e historicamente voltado para a exclusão das diferenças e, um tanto mais, dos diferentes. Alegoricamente, é como se Ares ainda estivesse nu, preso aos muitos fios invisíveis e devendo satisfações a Hefesto, alegoria da pessoa com deficiência que reclama aos deuses do Olimpo a sua inclusão em lugar de

honra, tanto quanto nos deleites da bela Afrodite, ao mesmo tempo em que denuncia o modo como ela tem trocado a sua pessoa pela hiedade de seu amante que figura garbosamente entre os deuses ditos normais.

CAPÍTULO 3

WALLON E AS RELAÇÕES DA AFETIVIDADE COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na suntuosa comunidade dos deuses do Olimpo, figurava a virgem Palas Atena, deusa da sabedoria e da guerra, ou simplesmente *Atena*, como se tornou mais conhecida. Além de seu atributo destacado de guerreira, era considerada uma divindade da sabedoria, da inteligência, das artes e das letras, da justiça, da civilização, da habilidade da força e até da matemática. Também o trabalho com a lã, teria sido um dom deixado por ela às mulheres, às quais cabia essa tarefa. Na mitologia grega, era uma deusa que se mantinha sempre virgem, o nome do magnífico templo que se ergueu em sua homenagem, na cidade grega de Atenas — o Partenón — faz referência a isso. Atena era a filha de Métis, mas acreditava-se que teria surgido da cabeça de Zeus com o auxílio de seu meio irmão Hefesto e sua arte. A história de seu nascimento é interessante. Conta-se que, antes de se casar com Hera, Zeus teve por esposa a deusa Métis. Ora, quando ela estava grávida, uma profecia inquietante foi trazida para o pai dos deuses e essa o fez tomar uma decisão drástica. Dizia-se que, se Métis desse à luz uma filha e, depois, tivesse por neto um menino, este ao crescer destronaria Zeus do seu lugar no Olimpo. O rei dos deuses, então, tomou uma decisão inusitada, tratou de engolir Métis. Porém, com o passar do tempo, uma terrível dor de cabeça o acometeu e persistia. Inquieto e intrigado, Zeus chamou o deus ferreiro Hefesto e pediu que este lhe abrisse a cabeça com um machado para ver o que ocorria. Hefesto fez um corte na cabeça de Zeus e eis que, de dentro dela, saiu a deusa Palas Atena, armada e dançando uma dança guerreira. Atena carregava um escudo recoberto com pele de cabra, a égide, e um grito de guerra assustador, que proferiu ao surgir para a luz do dia, ecoou por terra e céu. Palas Atena, tornou-se a protetora maior da cidade grega de Atenas, a qual ela teria ofertado a oliveira, árvore tão importante para os gregos. A coruja, que consegue enxergar no escuro, era a ave consagrada a essa deusa, cujo dom maior, a inteligência, também é capaz de ver através das trevas e vencê-las. (VASCONCELOS, 1998, p. 105).

Ao abrir este capítulo, percebo que as alegorias pululam diante dos marcos teóricos do trabalho. Mas tomei a história mitológica do nascimento de Atena para ilustrar o desafio de dar à luz uma pesquisa envolta no tema da importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual num contexto em que as bases teóricas precisam ser devidamente explicitadas. Como Zeus, preciso de ajuda para ver nascer a sabedoria e o conhecimento que aludem ao objeto de estudo, os quais, ainda que momentaneamente, dentro da pesquisa qualitativa com base nos depoimentos dos sujeitos, se fazem motivos de apreensões. Folgo por não haver oráculos a vaticinarem fracassos e certamente não precisarei do machado, mas notadamente, carecerei de bases que vão além da partenogênese olímpica, neste ano de muitas dores de parto, usurpação e troca de poderes - como já temia Zeus – e até de Olimpíadas no

Brasil. A expectativa é que seja possível enxergar além das trevas mitológicas, assim como das reais, ao abraçar o escudo teórico proposto.

À sombra dessas metáforas e alegorias, este capítulo busca esclarecer e afinar os pontos de contato entre a perspectiva inicial do autor, os aspectos teóricos e as aproximações com os delineamentos metodológicos da pesquisa. Para além dos mitos, a própria percepção da existência, dos indivíduos e da realidade social impõe-nos a certeza de que a vida é vivida em perene movimento de transformação, onde nada é absolutamente estático. Isso significa que a própria estabilidade da concepção da pesquisa vai se alterando à medida que novos conhecimentos e reflexões vão sendo apreendidos.

Na busca por alternativas teóricas que não transformassem o trabalho em uma simples combinação entre as teorias conhecidas sobre a importância da afetividade para a aprendizagem e o desenvolvimento humano e na fuga de dogmatismos entre a psicogenética piagetiana e a perspectiva sócio-histórico-cultural vygotskyana – as mais evidentes em nossa formação de professores – encontrei em Henri Wallon o que considerei um ponto de equilíbrio para a continuidade da reflexão e o estabelecimento de novos conhecimentos sobre o tema.

É certo que, pela própria natureza do trabalho, não se busca estabelecer ou achar respostas na teoria walloniana para todos os aspectos, males ou dificuldades que cercam a prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência visual. Contudo, a perspectiva teórica de Wallon se afina com os objetivos do trabalho desde o trato da afetividade dentro de uma teoria das emoções - tão caras ao pesquisador em sua experiência docente e na formação de professores – até a opção metodológica por uma pesquisa qualitativa. Isso por que, tanto os estudos de Wallon, quando a pesquisa qualitativa com inspiração fenomenológica, nos fornecem ou fazem convergir elementos que nos auxiliam a compreendermos as pluralidades e singularidades presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, sem deixar de considerar as *pessoas* que se fazem representar no processo educativo como educandos e educadores, as quais não podem ser percebidas senão pela escuta cuidadosa das suas vozes. Essas vozes também elucidam o modo como percebem a realidade objetiva em que vivem como síntese entre as determinações materiais da sua existência e as especificidades e peculiaridades decorrentes da sua subjetividade biográfica.

A opção por essa perspectiva teórica bem como por uma metodologia centrada no depoimento dos sujeitos em entrevistas individuais, visando compreender o fenômeno em

estudo a partir das percepções dos atores implicados, nem de longe enseja abrir mão do rigor e muito menos desconsiderar a eficácia de outros caminhos metodológicos. Diferentemente de uma perspectiva que dicotomiza a relação sujeito-objeto, como diria Kramer (1993) em sua crítica aos modelos empiristas e idealistas, nosso trabalho busca situar-se em uma ruptura com os tradicionais dualismos teoria-prática, razão-emoção, consciência-ação, em favor de uma epistemologia onde a tensão entre o sujeito e o objeto não é factual, mas sim construída. Onde o sujeito não apenas observa, mas também interroga e se interroga, para além dos ideais de neutralidade ou de uma exatidão tal que admita resultados dentro de uma racionalidade unívoca. Haja vista que

A neutralidade, a racionalidade científica, a verdade da ciência são miragens e, como tal, hipnotizam, embaçam, nebulam o olhar crítico que voltamos ao real. Penso que é preciso desembaçar este nosso olhar, descristalizar ou despertar nosso falar, na tentativa de enxergar o real e representá-lo nas suas contradições, na sua ambiguidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela mortos. (KRAMER, 1993, p.25)

A partir desta concepção, percebo as limitações existentes para abranger todas as contribuições de Wallon e até mesmo apresentar parte de seu denso trabalho. Por isso, cabe lembrar a sábia admoestação feita por Dantas (1990) àqueles que, como eu, se enveredam pela tarefa de compartilhar os estudos de Wallon, mais tentando aprender com ele que destrinchar seu vasto trabalho:

A vastidão das perspectivas que ele [Wallon] abre é a maior justificativa para trazê-lo à apreciação do nosso meio universitário. Mas o caráter denso e complexo dos seus textos impõe a humildade do trabalho de divulgação. Quem quer que deseje conseguir interlocutores em torno das concepções wallonianas, precisa aceitar a modéstia da função de apresentador (DANTAS, 1990, p.2).

Além do que já se disse até aqui, neste capítulo serão identificados alguns aspectos que justificam os estudos de Henri Wallon como referencial teórico deste trabalho de forma a embasar a pesquisa, principalmente em relação às confluências observadas entre sua teoria, o objeto de estudo e a própria metodologia adotada neste enfoque. Logo depois é enfatizada a centralidade da pessoa na teoria da emoção e da afetividade humana proposta por Wallon, bem como **os campos funcionais e os estágios de desenvolvimento** que explicam a sua psicogênese da pessoa completa. Ao final do capítulo, destaco contribuições político-pedagógicas da base teórica e possíveis implicações na educação escolar e nas políticas públicas.

3.1 CONFLUÊNCIAS DA METODOLOGIA COM OS PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS DE WALLON

Há certo lugar comum na abordagem dos princípios epistemológicos da teoria walloniana em língua portuguesa, com predomínio de citações a Dantas (1990) e Galvão (1995). Acredito que tal incidência se deva tanto ao fato de haver poucos livros de Wallon traduzidos para o português. Isso, por sua vez, se relaciona ao fato de que, embora seja notadamente densa, não é numerosa a obra de Wallon publicada originalmente sob a forma de livro. Isso, naturalmente, potencializado pelas barreiras idiomáticas, ocasiona certo desconhecimento dos textos originais do autor no âmbito brasileiro. Outro aspecto a se aventar refere-se à complexidade de sua abordagem, a qual se dá em caráter multidisciplinar e com clara implicações nas políticas educacionais, o que, possivelmente, favoreceu entraves ideológicos, visto que a escola tradicional no Brasil, sempre se mostrou reticente em relação a teorias com aproximações marxistas e que fazem contundentes críticas ao pensamento positivista, este que já por muito tempo tem dominado o cenário educacional brasileiro, incluindo-se a pesquisa acadêmica. Nada obstante, embora privilegie as citações diretas ou indiretas do autor, também me vali das contribuições e sínteses de Galvão (1995) para a exposição que segue, alinhavadas segundo o interesse deste trabalho, realçando alguns princípios da teoria psicogenética de Wallon, tendo em vista o caráter didático da exposição daquela autora em sua obra.

3.1.1. A base no materialismo histórico dialético para compreender o desenvolvimento humano

A teoria de Wallon surge entre os extremos de uma concepção idealista que proclamava uma psicologia que elegera a intuição como única via de acesso ao conhecimento do real e da vida psíquica – recusando o emprego de qualquer procedimento oriundo das ciências naturais e praticamente negando à psicologia o estatuto de ciência – e a dos defensores do materialismo mecanicista que sustentavam as bases biológicas da Psicologia, os quais atribuíam a explicação dos fenômenos psíquicos a fatores exteriores na matéria e no organismo, onde a consciência seria apenas um decalque das estruturas cerebrais. O professor de filosofia, médico e psicólogo francês utilizou sua abrangente formação e conhecimento para elaborar sua obra fundamentada nos alicerces do materialismo histórico e dialético onde admite o organismo como condição primeira do pensamento, considerando que toda função psíquica supõe um equipamento orgânico, mas advertindo quanto ao fato de que não lhe

constitui uma razão suficiente, tendo em vista que o objeto da ação mental vem do grupo ou do ambiente no qual o indivíduo se acha inserido. Wallon destaca os fatores de natureza orgânica e os fatores de natureza social, salientando que as fronteiras entre ambos são tênues, ocorrendo entre eles uma complexa relação de determinação recíproca. Por isso, ele defendia que o homem é determinado fisiológica e socialmente, susceptível às suas disposições internas e às situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. (GALVÃO, 1995, p. 28-29).

Tanto a biografia quanto o pensamento de Wallon revelam que ele tem no materialismo dialético suas bases teóricas, entendendo que a realidade é composta de processos dinâmicos e, por vezes contraditórios e não de estados permanentes ou lineares. Isso é percebido como o resultado lógico de suas vivências e de seus estudos científicos sobre o desenvolvimento do homem a partir da criança na perspectiva do método de análise marxista (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010; DANTAS, 1983, p. 16).

Deste ângulo, Wallon chamou a atenção para as contradições das correntes do pensamento dualista do seu tempo às quais se opunha, propondo como solução epistemológica o próprio método dialético, considerando uma tese e uma antítese como elementos necessários à síntese e, de passagem, criticando o positivismo em sua defesa de neutralidade científica: "Psicologia idealista, tese. Materialismo mecanicista, antítese. Mas a síntese foi ainda atrasada por uma atitude neutralista, o positivismo, que é ainda defendida por um grande número de cientistas." (WALLON, 1990, p. 134).

Wallon e Vygotsky apresentam posições epistemológicas coincidentes em diversos aspectos, especialmente no que se refere à origem histórico-social dos processos psicológicos no homem, afirmando que o biológico não determina o indivíduo, mas o indivíduo não se torna o que de fato é sem o biológico. Ambos cogitam a existência de uma interação biológico-social no processo de constituição humana e insistem na tese de que a investigação de qualquer aspecto da realidade deve-se valer de uma análise genética do objeto de estudo, buscando-se a sua gênese e suas transformações, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético, bem como no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade (WALLON, 1979, p. 51).

Wallon utiliza-se de *filogênese* e *ontogênese* como sentidos atribuídos à aspectos evolutivos, a partir das contribuições de Darwin, em seu livro *A origem das espécies*, publicado em 1859, em Londres. Assim, dentro do contexto de sua abordagem, a filogênese estuda a história da evolução humana no que se refere à constituição dos seres humanos como

sujeitos cognitivos. Isso equivale a dizer que o sentido filogênico está presente quando a palavra evolução nos remete para o progresso da espécie humana desde as longínquas origens da vida até a forma que os homens assumem no presente. Segundo Darwin, os seres não são todos iguais, mas apresentam caracteres que os individualizam, resultado de longo processo evolutivo em que se dá a seleção natural das espécies; fenômeno que ele acreditava ser a mola propulsora da evolução. Já a *ontogênese* refere-se ao processo de modificações e adaptações ao meio que ocorre em todos os seres vivos desde o seu nascimento e pelas quais cada indivíduo passa, com suas peculiaridades. Ou seja, a ontogênese refere-se ao desenvolvimento do indivíduo desde a concepção até o final de sua vida. (DARWIN, 1859).

Segundo a exposição de Galvão (1995)

É possível identificar, nas críticas que faz Wallon às diversas abordagens da psicologia ou filosofia, a constante intenção de tentar superar dicotomias e análises reducionistas. Esta intenção permanente, traço característico de sua atitude teórica, reforça a atualidade de seu pensamento; afinal, a superação dos dualismos continua sendo uma questão da máxima relevância no debate teórico contemporâneo. Segundo nosso autor, o materialismo dialético, ao coordenar pontos de vista apresentados sob forma exclusiva e absoluta pelas diferentes doutrinas filosóficas, é a única abordagem que permite a superação das antinomias que entravam a objetiva compreensão da realidade. Buscando a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, este referencial apresenta-se como particularmente fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, como é a da psicologia. A existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. O estudo do psiquismo não deve, portanto, desconsiderar nenhum desses fatores, nem tampouco tratá-los como termos independentes; deve ser situado entre o campo das ciências naturais e sociais. Para constituir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico (GALVÃO, 1995, p. 30).

Desta maneira, Wallon apoiava-se na teoria evolucionista, defendendo as categorias marxistas de historicidade e totalidade como postulados para a compreensão do real e discutia as questões do orgânico no homem, mas evitando que sua teoria se constituísse como organicista. Em sua perspectiva genética ele insistia na idéia de que “o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (DANTAS, 1992, p. 36).

Wallon discordava daqueles que dicotomizavam o pensar e o sentir. Antes, buscava demonstrar que a absolutização da razão ou do afeto é conflitante com a própria natureza

humana, naquilo em que fragmenta o indivíduo, como, por exemplo, ao tentar separar o corpo da alma, gerando concepções unilaterais do homem, superestimando a razão em detrimento da emoção (WALLON, 1975, p. 105).

Almeida (2009) observa que ele traz o materialismo histórico dialético para a abordagem psicológica, permitindo também uma abordagem pedagógica da ideia do indivíduo como ser social, o qual não é um agente individual isolado da cultura mas é uma unidade ativa na medida em que integra, ao mesmo tempo, individual e coletivo na ação humana e ao qual nos cabe considerar como ser que aprende, sente e é criador de uma história, individual e coletivamente. Em evidente contraste com o sujeito individual, o sujeito social se situa numa perspectiva em que cada indivíduo representa um grupo humano, uma coletividade unificada numa única pessoa (WALLON, 1963). Essa concepção em muito colabora com a presente investigação, onde o depoimento de cada sujeito também representa tanto o indivíduo quanto sinaliza para uma coletividade na reflexão sobre a importância da afetividade na sua educação.

Patrícia Junqueira Grandino (2010) também se manifesta sobre esse aspecto da teoria walloniana, em um capítulo em que trata da parca influência da obra de Wallon na educação brasileira:

Este é, justamente, outro aspecto representativo da densidade de sua obra: a estrutura de seu pensamento. Contrário à linearidade, Wallon transita entre os temas que aborda, discorrendo sobre os campos e as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em coerência com as contradições e sobreposições que a caracterizam. Portanto, na leitura dos textos originais, não é possível encontrar uma sucessão de etapas ou uma abordagem cronológica e didática. (GRANDINO, 2010, p. 33)

As influências da dialética de Marx e Hegel e das descobertas evolucionistas da biologia sobre os estudos de Wallon são, portanto, marcantes e ele combateu vigorosamente a qualquer teoria que não levasse em conta as relações intrínsecas das díades: o ser vivo e o seu meio, o indivíduo e a sociedade, o pensar e o sentir; criticando também o existencialismo, tendo em vista sua pretensão de sobrepor a afetividade à inteligência.

O existencialismo oscila entre a pura fenomenologia e a essência. Dado como o testemunho mais ingênuo e mais contestável daquilo que é a experiência verdadeiramente vivida, o seu subjetivismo radical é, muito pelo contrário, o resultado duma requintada operação que contrasta com o senso comum. Porque, espontaneamente, aquilo que percebemos e conhecemos através de nossas sensações é o objeto e não a nossa própria sensibilidade. A esta altura, pode-se perguntar o porquê desta preferência exclusiva à afetividade e por que essa eliminação das operações perceptivas e

intelectuais, que cabe aos estímulos exteriores suscitar, e cujo resultado evidente consiste em melhor nos adaptar às exigências e às estruturas do meio (WALLON, 1963, p. 60-61).

Sua teoria concebe os homens como seres concretos e que vivenciam uma realidade concreta, em constante movimento, culminando por fundamentar uma concepção de homem como um ser em permanente contato com o real e com o universo das coisas que experimenta, vivencia e transforma com os instrumentos que a sociedade lhe transmite; constituindo-se objetivamente como um ser de evolução animal, de história social, e de empreendimentos e que perde gradativamente a sua individualidade, à medida que se humaniza, transformando-se num ser coletivo (MALRIEU et al., 1981, p. 5).

Wallon também incorpora à sua reflexão sobre o desenvolvimento humano a noção de *devir* - processo de mudanças efetivas pelas quais todos os seres passam; num movimento permanente capaz de criar, transformar e modificar tudo o que existe, especialmente cara ao materialismo histórico dialético, mas que deve nos remeter a Heráclito de Éfeso, considerado o “pai da dialética”, nascido por volta de 540 a.C., para quem tudo o que existe está em permanente mudança ou transformação e que a essa incessante fluidez da realidade deu o nome de DEVIR.

O mundo, segundo Heráclito, é um fluxo permanente em que nada permanece idêntico a si mesmo. Tudo se transforma no seu contrário. (...) É da luta entre os contrários, ou seja, do devir, do tornar-se, do vir-a-ser, que eles se harmonizam numa unidade. O *Lógos* (razão, discurso sobre o ser) é mudança e contradição. Isso significa que a verdade é dialética, isto é, as palavras dizem as coisas em sua eterna transformação. Os nossos sentidos enganam-nos, pois enxergamos as coisas imóveis, estáveis, com uma forma própria e determinada. Porém, nosso pensamento capta a instabilidade e mutabilidade dos seres. “*É impossível entrar no mesmo rio duas vezes*”. As águas já são outras e nós já não somos os mesmos (CABRAL, 2016, p. 1).

Essa noção de devir compõe o quadro teórico em apreço e fundamenta a ideia de que para compreender o indivíduo é preciso o conhecimento da sua biografia ou da sua história, percebendo-se o movimento de sua existência em constante desenvolvimento e transformação. Nesta perspectiva, afirma-se que para compreender o adulto é preciso conhecer a criança e seus condicionantes histórico-sociais. Logo, para se compreender uma função é preciso conhecer a sua gênese. O devir humano, segundo Wallon, se constrói sob um processo simultâneo de desenvolvimento orgânico, do pensar e do sentir e é a interação recíproca de ambos que distingue a espécie humana dos demais animais. Assim, sua teoria do

desenvolvimento revela um sujeito se constituindo na interação entre movimento e emoção, o pensar e o sentir, entre funções e prelúdios, entre o ser e o devir. (WALLON, 1979, p. 51).

À luz das concepções adotadas por Wallon, acredita-se que cada fato ou evento deve ser estudado em seu devir, considerando o psiquismo humano em sua natureza contraditória, multifacetada, dinamogênica, plena de fenômenos conflitantes.

O desenvolvimento da criança não se dá por simples soma dos progressos que prosseguiriam, sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações através de certos mecanismos, manifestações antecipadas, retornos, retrocessos... Não há, no entanto, senão oscilações, à revelia (WALLON, 2007, p. 105).

A psicogênese walloniana não apresenta modelos terminais de caráter universal, pois nela o desenvolvimento da criança não se dá por uma soma dos progressos que se estabelecem sempre no mesmo sentido, mas em movimentos, retrocessos e contradições. Para ele, o conhecimento psicológico deveria levar em conta sua condição de "ciência híbrida, situada na intersecção entre dois mundos, o da natureza e o da cultura, a psicologia é a dimensão nova que resulta do encontro, e mantém a tensão permanente do seu jogo de forças."(DANTAS, 1992, p.37). Desta maneira, Wallon desperta o interesse de psicólogos e educadores para a compreensão das singularidades do processo de desenvolvimento humano, contribuindo para desconstruir práticas amparadas em teses tradicionais, tanto em seu tempo quanto na atualidade, e reconhecer, exemplarmente, que conflitos e contradições são características típicas e igualmente constitutivas da dinâmica do desenvolvimento humano desde a infância e não problemas que devam ser combatidos. Grandino (2010) destaca que, para o pesquisador francês, "as crises do processo tem um papel dinamizador do desenvolvimento e, portanto, são benéficas" e complementa:

Wallon é responsável pela elaboração de um modelo heurístico que procura compreender as diversas dimensões da expressão humana que, por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o desenvolvimento humano. Destaca-se por demonstrar que aspectos como a afetividade e atividades motoras, geralmente desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança. (GRANDINO, 2010, p. 34)

3.1.2. A abordagem multicausal e o princípio dialético constituinte do humano

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade defendida por Wallon integra a motricidade, a afetividade e a inteligência em relação dinâmica, por meio de mecanismos de alternâncias funcionais (WALLON, 2007). Assim, ele parte do pressuposto de

que toda função e o próprio processo de desenvolvimento devem ser analisados dentro de uma trama de interdependência entre os elementos constituintes do humano. Na sua teoria está explícito que nada ou nenhum evento é isolado em si mesmo, antes tudo se dá e está em relação à tudo. Daí decorre o método comparado que visa entrelaçar a ontogênese, a filogênese, a patologia e a involução (CERISARA, 2015, p. 6).

Trata-se de uma abordagem multicausal pois, ao estudar uma função do desenvolvimento humano, buscaram-se as funções que estabelecem um jogo de anterioridade, incompatibilidade e de paternidade com estas, em uma perspectiva dialética. Contudo, o fato de uma função ser anterior à outra não constitui necessariamente uma relação de causalidade, conquanto a lei de integração funcional confere às possibilidades posteriores, que se mostram mais complexas, o poder de, ao surgirem, incidirem o seu controle sobre as anteriores ou mais primitivas. Considerando por este prisma, conclui-se que uma função posterior pode desempenhar um papel causal em relação a uma anterior, na medida em que lhe redefine o significado e, dessa forma, retroage, visto que se relacionam dialeticamente (DANTAS, 1992, p.24).

Segundo Konder (2004), a dialética era, em sua origem grega, a arte do diálogo. Mas, aos poucos passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e de distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão. Ele acrescenta ainda que numa acepção moderna, a dialética aponta para os modos de pensarmos as contradições da realidade ou o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 2004, p. 7, 8).

Na concepção de Wallon, entende-se a dialética como uma disciplina do pensamento racional para apreender a realidade em seus eventuais conflitos e contradições. Nada obstante, a presença de conflitos, crises, contradições na trajetória humana, segundo Wallon, são os pontos fecundos para o trabalho e a compreensão da pessoa humana. Tanto é assim que, ao tratar dos fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade, ele afirma sua opção:

[...] o materialismo dialético é favorável ao devir incessante do sujeito e do universo, mas não da maneira incondicionada e fatalista do existencialismo. É partidário da objetividade experimental, mas sem cair no formalismo metodológico do positivismo nem no seu agnosticismo de princípios. Decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido que elas se devem resolver e que até são elementos de explicação, pois o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas. (WALLON, 1975, p.188)

De acordo com Silva (2007), que buscou compreender as contribuições de Wallon em seus estudos sobre a formação simbólica, há algo a considerar que eu acredito se aplicar às questões afeitas a este trabalho também:

“para melhor compreender a proposta walloniana sobre a formação do símbolo é necessário, pois, que ingressemos na sua teoria como um todo, buscando decifrar seus conceitos de emoção, comportamento simbólico, inteligência, fatores de desenvolvimento e outros” (SILVA, 2007, p. 1).

Mais adiante, no mesmo artigo, ele acentua a noção de trama interdependente e dialética presente nos estudos do pesquisador francês:

Segundo Wallon, o investigador deveria buscar superar o limite da racionalidade linear e redutora, que tudo condiciona a um plano causal único. Não é coincidência, deste modo, que alguns dos títulos de suas investigações versarão sobre “AS” origens, e não “A” origem, de um determinado fenômeno ou comportamento psicológico. Sua visão dialética dos fenômenos psicológicos e sua escrita, que reflete em grande parte esse seu raciocínio, são algumas das dificuldades que o leitor iniciante tem de suplantar para compreender as ideias wallonianas. (SILVA, op. cit., p. 11).

Infelizmente, não há como enveredar por todos os caminhos abertos por Wallon para reflexões pedagógicas em um único trabalho, mas sigo observando as suas teses em linhas gerais, evitando ceder às tentações de uma abordagem superficial de suas teses, embora privilegiando os aspectos que considerarei essenciais ou mais afeitos ao tema deste trabalho.

3.1.3 A percepção da realidade como materialidade

Sabe-se que o materialismo filosófico marxista, base da dialética que vigora no âmago da teoria walloniana, interpreta de maneira científica e materialista os fenômenos da natureza e da sociedade (OVTCHINNIKOV, 1955). Os documentos básicos desta corrente de pensamento salientam que, ao longo de toda a história da filosofia, a questão da materialidade do mundo foi e continua a ser objeto de intensa luta entre o materialismo e o idealismo. Segundo o pensamento materialista, em contraste com idealismo – que visa explicar a diversidade dos fenômenos verificáveis no mundo reduzindo-os a um princípio espiritual ou a uma *ideia* ou *consciência absoluta*, o materialismo filosófico, especialmente apoiado em Marx, tem por princípio básico que o mundo é de natureza material e a partir dessa materialidade deve ser percebido e explicado. Nesta acepção, acredita-se que os múltiplos e variados fenômenos do mundo representam diferentes aspectos da matéria em movimento. Assim, há uma conexão mútua e uma interdependência entre os fenômenos, conforme

revelados pelo método dialético, que são as leis do desenvolvimento da matéria em movimento. Isso equivale a dizer que o mundo se desenvolve de acordo com as leis do movimento da matéria. (OVTCHINNIKOV, 1955, p. 215)

Essa percepção da realidade como materialidade está na base da teoria e dos estudos de Wallon para o desenvolvimento dos indivíduos. Assim também se exprime o que ele pensava sobre as relações da realidade com a consciência:

A realidade tem uma existência anterior e exterior à consciência que a conhece. Não é produto da mente humana. Ela é processual, explosiva e requer uma posição epistemológica que se afasta do inatismo e do empirismo. A apreensão da realidade é um esforço contínuo do sujeito com o objeto, no qual o objeto resiste ao sujeito e o obriga a se modificar. Esse esforço deixa sempre um vazio, entendido como um motivo para uma nova aproximação do sujeito sobre o objeto. O vazio funciona como desencadeador de aproximações sucessivas. A realidade é cognoscível e é ilimitada, portanto não há termo para o processo do conhecimento.

Os objetos não são nunca só físicos, mas sempre culturais. Sua teoria situa a vida social como o terreno das construções tanto da vida intelectual quanto da vida emocional. A realidade, para Wallon está organizada em níveis: o inorgânico, o orgânico e o consciente-pensante. O ponto que lhe interessa é o salto qualitativo do orgânico para o consciente, daí a afirmação de que a vida mental supõe um determinado nível de complexificação entre o orgânico e o social. (CERISARA, 2015, p. 7-8).

Ao abraçar a base materialista, Wallon se opõe às concepções reducionistas que limitam a compreensão dos fenômenos psicológicos humanos a um ou a outro termo da dualidade espírito-matéria. Do mesmo modo, critica vigorosamente a chamada *psicologia da introspecção*, de inspiração idealista, que concebe o psiquismo como entidade completamente independente do mundo material, a qual propõe a introspecção (reflexão) do sujeito sobre suas sensações e imagens mentais, como via único de acesso e a redução do psiquismo à vida interior, posto que coloca a consciência como ponto de partida da psicologia e como único meio de explicação para a realidade dos fenômenos psicológicos (GALVÃO, 1995, p. 19)

Naturalmente, isso contrasta com o pensamento idealista da realidade não apenas na psicologia, como se observa, por exemplo, na filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), o qual desenvolveu uma filosofia crítica acerca do sujeito do conhecimento e para quem o homem jamais alcançaria o conhecimento sobre um objeto em sua totalidade, antes teria apenas aproximações sucessivas, em uma eterna evolução do conhecimento. Em sua linha de idealismo considerado transcendental, como alternativa ao racionalismo britânico, Kant acreditava que, apesar de o conhecimento se fundamentar na experiência, esta nunca se dá de

forma neutra e a ela são impostas as formas *a priori* da sensibilidade e do entendimento, tomadas como características da cognição humana. (SILVEIRA, 2002, p. 28).

Estabelecendo vínculos dessa concepção com o presente trabalho, endosso que a reflexão proposta por Wallon se aplica perfeitamente à pedagogia e seu conhecimento é de vital importância para a melhoria da mediação pedagógica na educação de pessoas com deficiência visual e com todos os demais educandos, visto que ele concebe o psicológico como uma intersecção entre o biológico e o social que produz novas sínteses. (DANTAS, 1992, p.37). Este social, constituído dos níveis interpessoal e cultural, ocupa um papel dinâmico nas relações afetivas e educativas. A importância dessa compreensão deve ser realçada para educadores, tanto quanto para os psicólogos, visto que os princípios epistemológicos da abordagem walloniana servem de base para nossa inserção na compreensão da sua teoria da emoção, o conceito de afetividade subjacente e seu papel no desenvolvimento humano. A relevância disso para a educação e, mais particularmente, para a inclusão e educação de pessoas com deficiência visual é evidente, considerando-se, inclusive, que a própria palavra pessoa, tem um lugar central na presente base teórica, como se observa a seguir.

3.2 A CENTRALIDADE DA PESSOA NA TEORIA DA EMOÇÃO

Uma das grandes contribuições de Wallon à psicologia da educação é o que passou a ser chamado de sua *Teoria das Emoções* e, como destaca Galvão (1995), seus estudos nos servem de exemplo para demonstrar a utilidade da dialética como método de análise em psicologia com amplos reflexos na educação.

Manifestação de natureza paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. Para Wallon, as teorias clássicas sobre as emoções baseiam-se numa lógica mecanicista e não são capazes de compreendê-las em toda a sua complexidade. (GALVÃO, 1995, p. 40).

Wallon rompe com a distinção que tem sido feita pela psicologia tradicional tanto quanto pela práxis pedagógica na escola tradicional, a qual dicotomiza a razão e a emoção e alimenta práticas e atitudes que exprimem um predomínio da ideia de incompatibilidade ou de dissociação entre elas.

À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e desdobramentos dos quais poderão surgir as estruturas da consciência. (Wallon, 2007, p.124)

O educador francês acentua a noção de pessoa inteira que deve dar lugar tanto para as manifestações da inteligência quanto das razões da emoção. Por isso, costuma-se falar de sua abordagem como uma *psicogenética da pessoa*. Para ele, as emoções exteriorizam a afetividade e isso se constitui em fato fisiológico, nos componentes humorais e motores, tanto quanto em comportamentos sociais, no processo de adaptação do ser humano ao meio:

As emoções são a exteriorização da afetividade (...) Nelas se assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1975, p. 143)

Na elaboração da sua teoria da emoção, o autor busca dar conta tanto da natureza paradoxal e da dialética do desenvolvimento humano quanto do acompanhamento das suas mudanças funcionais em uma perspectiva genética, reivindicando os aspectos filogenéticos e ontogenéticos, já mencionados. Desta forma, ele enfatiza a natureza biopsicossocial da emoção, visto que a pessoa possui no sistema nervoso centros para coordenar os efeitos da emoção, tanto como expressão involuntária (plano subcortical) quanto como expressão involuntária ou suscetível ao controle humano (plano cortical). Neste ponto de vista, a afetividade evolui consoante as condições maturacionais de cada pessoa e manifesta-se utilizando formas de expressões diferenciadas, as quais se constituem como um conjunto de significados que cada indivíduo adquire nas relações estabelecidas com o meio e com a cultura, ao longo de sua vida. Os significados que estas adquirem, por sua vez, representam para cada pessoa as diferentes vivências, situações e experiências, num dado momento e em determinado ambiente social. Por este motivo, a afetividade não permanece imutável ao longo da trajetória da pessoa, mas é vista como a energia que mobiliza o indivíduo em direção ao ato, tendo a inteligência como o poder estruturante que modela o ser a partir dos esquemas disponíveis em seu contexto específico. (WALLON, 1979)

Afirmava Wallon que a emoção é a forma através da qual a criança mobiliza a mãe ou alguém igualmente próximo para atendê-la em seus desejos e necessidades na primeira infância e que essa emoção estabelece esta comunicação com o outro que apresenta um forte componente de contágio, Ele percebia que as manifestações afetivas precedem nitidamente o aparecimento das condutas cognitivas e é um processo corporal que, quando intenso, pode impulsionar a consciência a se voltar para as alterações proprioceptivas, prejudicando a percepção do exterior. Em virtude do poder da emoção de sobrepor-se à preponderância da

razão, Wallon sugere ser necessário manter-se uma “baixa temperatura emocional” para que se possa trabalhar as funções cognitivas (WALLON, 1995, p. 87).

Embora sejam evidentes as divergências com as concepções aristotélicas, e já tradicionais em seu tempo, sobre a natureza e destino do homem, em diversos aspectos, e também seja notória a fundamentação de sua teoria em pressupostos bem distintos, Wallon revela anuência com a idéia de que “a razão é o destino final do homem”. Por isso sustentava que o desenvolvimento se dá através de um *diálogo tônico*, que se inicia com sensações agradáveis e desagradáveis, ainda na criança pequena, evolui de forma não linear e deve conduzir à razão, conforme o amadurecimento, com a integração das dimensões afetiva, motora e cognitiva em suas respectivas relações dialéticas, privilegiando as relações intrínsecas que existem entre a afetividade e a inteligência. Deste modo, estabelece que “a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (WALLON, 1959, p. 288).

Denominada de *atividade proprioplástica* na teoria do educador francês por ter um caráter de plasticidade corporal, que esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro, a emoção está intimamente ligada ao movimento, visto que, através dele as alterações emocionais se exteriorizam, havendo nos movimentos uma *dimensão afetiva* e uma *dimensão praxica*.

Para elucidar isso, ele esquematizou uma cronologia dos estágios do desenvolvimento em perspectiva dialética, considerando os seguintes estágios: **1 – Impulsivo-Emocional** (Impulsivo de 0 a 3 meses e emocional de 3 a 12 meses); **2 – Sensório-Motor e Projetivo** (1 a 3 anos); **3- Personalismo** (3 a 6 anos); **4- Categorical** (6 a 11 anos) e **5 – Puberdade e Adolescência** (a partir de 11 anos). Mais adiante, neste capítulo, apresento uma síntese desses distintos estágios para uma melhor compreensão.

Diferentemente do pensamento idealista que atribuía às emoções um caráter quase imperscrutável, Wallon sustentava que "a atividade tônica é a matéria de que são feitas as emoções. Esta atividade é produto da relação imediata do movimento e da sensibilidade." (WALLON, 1986, p.14).

Ele considerou a *função tônica*, como a mais arcaica atividade muscular do homem e que está presente nas emoções e estabeleceu que, para compreendê-la é necessário situá-la no quadro das funções dos músculos por acreditar que “o órgão do movimento sob todas as formas é a musculatura estriada” (WALLON, 1979, p.74), a qual apresenta duas funções: *a*

função cinética e a *função tônica*. A função cinética é caracterizada pelo estiramento e encurtamento das fibras musculares e possibilita o movimento propriamente dito. A função tônica caracteriza-se pela variação do nível de tensão da musculatura para a manutenção do equilíbrio corporal e constitui as atitudes, ou seja, as reações posturais, e ambas se relacionam reciprocamente:

(...) a função tônica, que mantém no músculo um certo nível de tensão, variável com as condições fisiológicas próprias do sujeito ou com as dificuldades do ato em vias de execução. É o tônus que permite manter os músculos na forma que lhes deu o movimento, no caso de este vir a interromper-se. Acompanha o movimento para suportar o seu esforço na medida das resistências encontradas, mas pode dissociar-se dele e transformá-lo numa atitude estável, ou seja, em imobilidade. (WALLON, 1979, p.74-75).

Depreende-se daí que a função tônica se dá de acordo com a carga emocional ou do movimento, surgindo dessa diferenciação uma classificação das emoções baseada nos distintos papéis desempenhados pelo tônus: as *emoções hipotônicas* (que reduzem o tônus), e as *emoções hipertônicas* (que geram tônus). Sempre acentuando que, além de sua natureza biossocial a emoção tem também uma dimensão psíquica, visto que realiza a transição do estado orgânico do ser para o estado cognitivo cultural, onde o comportamento emocional precede a organização da vida de relação em geral e da consciência em particular. Notando-se aí, mais uma vez, o caráter dialético desses fenômenos ligados às emoções, suas relações tanto com os automatismos das reações ligadas ao tônus quanto com a atividade intelectual, visto que supõem, simultaneamente, uma reação de filiação e de oposição, onde se revelam imbricados nesta construção da pessoa o movimento, a emoção e a inteligência (WALLON, 1979)..

O movimento para Wallon é, portanto, mental e afetivo, mas essas manifestações tônicas ocorrem e evoluem conforme o estágio de desenvolvimento de cada indivíduo, pois “todo este aparelho funcional está longe de se encontrar em estado operacional desde o nascimento. Os seus componentes aparecerão cada um na sua altura, e permitirão então à criança modificar as suas relações com o meio” (WALLON, 1979, p.75).

O estudioso francês, manifestamente identificado com a teoria darwinista, considera a filogênese para explicar que o ser humano revelou-se um ser afetivo, logo que saiu da vida orgânica. Dessa afetividade diferenciou-se, lentamente, até a vida racional. Por isso, “no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.” (DANTAS, 1992, p.90).

Dantas (*op. cit.*) registra também que Wallon considerou que a vida intelectual requer alguns instrumentos necessários à sua realização tais como a linguagem, e que essa também é construída na vida social. Tomando-se a vida emocional como o primeiro terreno das relações interindividuais de consciência, cogita-se que ela é também uma das condições necessárias à vida intelectual. Isso denota que a emoção e a inteligência mantêm contínuas relações, enquanto a pessoa se constrói e é construída em um processo dinâmico caracterizado por alternâncias entre períodos de predomínio de construção do sujeito (predominantemente afetivos) e de períodos de construção do objeto (predominantemente cognitivos). Os dois processos são sociais, distinguindo-se o caráter interpessoal do primeiro e o caráter cultural do segundo (DANTAS, 1992, p.91).

Esta forma de pensar o desenvolvimento humano, em que sujeito e objeto se constroem mutuamente, é considerada por Dantas (1992) como uma das ideias mais originais dentro do quadro da psicologia do desenvolvimento. Nela, Wallon diferencia sua compreensão do desenvolvimento infantil, concebendo-o como um processo de progressão da forma como a criança se relaciona com o mundo e consigo mesma, indo da forma sincrética à forma diferenciada ou categorial, de forma não-linear, em idas e vindas, em reciprocidade entre o interno e o externo, conflitos e contradições e não do interno para o externo como algumas insistem em afirmar:

"Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa." (DANTAS, 1992, p.90).

O conceito de *alternância funcional* entre os diferentes períodos do desenvolvimento é tomado também como algo fundamental para a compreensão da perspectiva walloniana.

[...] as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva. (WALLON, 1995, p.105)

Na teoria do *desenvolvimento da pessoa* de Wallon percebe-se que a criança só começa a *ser pessoa* com o aparecimento da simbolização, por volta da metade do primeiro ano. O desenvolvimento da pessoa que levará à construção do *Eu* evidencia um percurso com as seguintes características:

- a) busca de integração entre afetivo-cognitivo e entre corpo-mente;

- b) contradição dinamogênica entre os aspectos endógenos do indivíduo (a emoção e a razão) e os aspectos exógenos (o eu e o outro);
- c) o desenvolvimento é entendido como um processo de diferenciação e de individuação que envolve dois níveis: o eu do outro (exterioridade) e o das funções internas (afetividade/ cognição, sensório/ motor tônico e cinético).

Desta maneira, sumaria Galvão (1995):

Como vimos, a momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia. É o que Wallon chama de predominância funcional. O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu. Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas.

Trata-se do princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1995, p.31).

3.3 OS CAMPOS FUNCIONAIS E OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

Usando um método denominado *análise comparativa multidimensional*, que consistia em compreender o desenvolvimento das crianças a partir de uma análise comparativa de seus comportamentos em diferentes épocas e culturas, entre indivíduos ditos normais e indivíduos patológicos e entre crianças e animais, Wallon buscou bases biológicas para aos seus estudos, evitando atribuir-lhe um caráter organicista. Em sua perspectiva que considera a gênese social da inteligência e pretendendo abranger um estudo integrado do ser humano, em sua psicogênese da pessoa completa, Wallon formulou a noção de **campos funcionais**, os quais se apresentam em número de quatro (*movimento, emoção, inteligência e pessoa*), e embasam também a compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança.

3.3.1. Campos Funcionais

Os quatro campos funcionais abarcam as dimensões motoras, afetivas e cognitivas constituintes da personalidade dos indivíduos e se acham assim resumidos para fins didáticos:

1) O movimento

Para Wallon, a motricidade tem um caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. Conforme os estudos de Wallon é uma pena que a escola infelizmente insista em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa, visto que “o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra”. (WALLON, 1975 p.75).

Ele identifica e discrimina duas dimensões do movimento. Uma dimensão *expressiva*, que não significa um deslocamento, mas expressa uma emoção. A outra dimensão é a *instrumental*, que equivale a uma ação direta do sujeito no meio físico, no mundo concreto, deslocando-se e interagindo com ele. Ele acreditava que as escolas deveriam quebrar a rigidez, permitindo que as crianças se movimentassem mais, tendo com isso um melhor e mais completo desenvolvimento.

O movimento não intervém apenas no desenvolvimento psíquico da criança e nas suas relações com os outros; influencia também o seu comportamento habitual. É um fator importante do seu temperamento. Cada indivíduo tem uma compleição motora pessoal que depende das graduações variáveis das suas diferentes atividades musculares (WALLON, 1975 p.81-82).

Ao explorar essas contribuições de Wallon sobre o movimento, visando compreender tanto quanto explicitar que há uma relação intrínseca entre movimento e desenvolvimento da capacidade sensorial dos bebês, Galvão (1995) declara.

Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas (GALVÃO, 1995 p.72).

2) As emoções

Os estudos de Wallon sobre a afetividade estão intimamente ligados ao fato de ele considerar as emoções como manifestações externas da afetividade. Conforme já apresentado no início deste tópico, Wallon sustenta que a emoção é o meio utilizado pelo recém-nascido para estabelecer uma relação com o mundo, antes que possa fazer uso da linguagem falada.

De forma gradativa, os movimentos de expressão, inicialmente fisiológica, evoluem até se tornarem comportamentos afetivos mais complexos, nos quais a emoção, aos poucos, cede terreno aos sentimentos e depois às atividades intelectuais. Vistas por esse prisma, as emoções sempre se manifestam acompanhadas de *reações neurovegetativas* (exemplificados pela aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças na respiração, secura na boca, perturbações digestivas) e *reações expressivas* (exemplificados por alterações na postura, na mímica facial, na forma de expressar os gestos e outros). Devido ao fato de serem acompanhadas por modificações exteriores, ressalta-se que as reações expressivas são altamente contagiosas e mobilizadoras do comportamento do outro, tendo em vista que "em todo arrebatamento emotivo, o indivíduo extravasa de certa forma a sua sensibilidade. Suas reações emotivas estabelecem entre eu e o outro uma espécie de ressonância e de participação afetivas" (WALLON, 1995, p. 164).

As emoções também têm proeminência como expressão das atitudes da criança em relação às situações vivenciadas, conferindo sentido à realidade:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de tipo arcaico, frequente na criança. (...) Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real. (WALLON, 2007, p. 140)

Tomando as emoções como expressão externa da afetividade, Wallon destaca que a dimensão afetiva ocupa lugar preponderante tanto na construção do indivíduo como pessoa quanto na construção de seu conhecimento. Assim, ele relaciona a psicogênese com a história social do indivíduo, demonstrando a relação estreita que existe entre as interações humanas e a constituição da pessoa, através de um estudo integrado e integrador do desenvolvimento humano retratado como uma psicogênese da pessoa completa (WALLON, 1979, p. 51).

Distinguindo sua explicação de uma lógica mecanicista e linear e rompendo com a visão valorativa das emoções, Wallon buscando compreendê-las a partir do entendimento de suas funções, e relacionando-as à evolução da consciência de si pelos indivíduos, assim a idéia de que emoção e razão estão, intrinsecamente, conectadas tanto quanto a primeira se caracteriza como um fenômeno biopsicosocial:

"A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela (WALLON, 1986, p. 147).

A teoria de Wallon aponta para uma compreensão de que as emoções oscilam entre duas formas de relação do homem com o meio, quais sejam: a motricidade e a sensibilidade. Explicita-se que a *motricidade emocional* permite ao sujeito reagir às situações externas através de movimentos apropriados diante do meio físico e social. Por sua vez, a sensibilidade emocional é o que permite a formação de conceitos sobre o mundo físico, de forma interna através das representações, conforme suas necessidades ou as necessidades de seu grupo social (WALLON, 1968, p. 148)

3) A inteligência

Na proposta teórica de Wallon, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva, onde a comunicação emocional dá acesso ao mundo adulto, ao universo das representações coletivas. Neste contexto, a inteligência surge e se desenvolve a partir da afetividade, e das condições de desenvolvimento motor, alternando-se e conflitando-se com ela.

O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo (...) mas nele pode ser identificada [a transferência] (...) são as aptidões da espécie que estão em jogo, em especial as que fazem do homem um ser essencialmente social. (WALLON, 1979, p.131)

Assim, a inteligência é parte da pessoa completa e, segundo Wallon, só pode ser compreendida como integrada a ela, enquanto o seu desenvolvimento ocorre, mediante determinadas condições orgânicas da espécie, como resultado da integração entre seu organismo e o meio, com predomínio do contexto ou ambiente social. Deste modo, ele concebia que o desenvolvimento é condicionado tanto pelo amadurecimento orgânico, quanto pelo exercício funcional, oportunizado pelo meio.

O desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ele possa transportar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos surgidos nesse meio (WALLON, 1971, p. 14)

4) A pessoa

Não por acaso, o trabalho de Wallon se tornou conhecido como a psicogênese da pessoa completa. A integração dos três subconjuntos funcionais – motor, afetivo e cognitivo – constitui o último e quarto subconjunto funcional, denominado por Wallon como *pessoa*. As funções psicológicas superiores integram a pessoa completa e se desenvolvem a partir de

exercícios funcionais motores, as quais serão mais tarde nutridas da sua inibição e não de sua estimulação. O movimento, que se encontra na gênese da representação simbólica e a acompanha durante sua evolução inicial, termina por ser inibido por ela, condição necessária ao desenvolvimento das funções mentais específicas da representação pura (WALLON, 1971, p. 15)

Concebendo o desenvolvimento humano de forma integral e integrada, como já observado, Wallon preconizava a existência de três leis que regulam o processo de desenvolvimento da criança como pessoa, até que se torne adulta: a) a lei da *alternância funcional*; b) a lei da *sucessão da preponderância funcional* e c) a lei da *diferenciação e integração funcional*, que assim podem ser explicadas:

a) **A lei da alternância funcional**, sinaliza para duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento: uma centrípeta, de voltada para a construção do eu e a outra centrífuga, voltada para a elaboração da realidade externa e do universo que a rodeia. Essas duas direções se manifestam alternadamente, constituindo o ciclo da atividade funcional.

b) **A lei da sucessão da preponderância funcional**, é aquela na qual as dimensões motora, afetiva e cognitiva ou seus subconjuntos preponderam, alternadamente, ao longo do desenvolvimento humano. Nos primeiros meses de vida da criança predomina a função motora, enquanto as funções afetivas e cognitivas se alternam ao longo de todo o desenvolvimento, ora visando a formação do eu (onde ocorre uma predominância afetiva), ora visando o conhecimento do mundo exterior (onde ocorre uma predominância cognitiva).

c) **A lei da diferenciação e integração funcional** – Não existe ruptura nem continuidade funcional na transição de um estágio a outro. Deste modo, as funções antigas não desaparecem, mas se integram às novas. Essa lei, portanto, refere-se às novas possibilidades que não se suprimem ou se sobrepõem às conquistas dos estágios anteriores, mas, pelo contrário, integram-se a elas no estágio subsequente (WALLON, 1971 *apud* DOURADO & PRANDINI, 2002, p. 4-5).

Todos os campos funcionais e estágios do desenvolvimento levam em conta a importância atribuída por Wallon **ao meio na constituição da pessoa**, um conceito fundamental à sua teoria. Como já foi mencionado anteriormente, a pessoa constitui-se na integração ou relação dialética de seu organismo com o meio, onde o social se sobrepõe ao natural ou genético. Nesta acepção as atitudes das pessoas são complementares às interações

com o meio, bem como determinadas pelas disposições individuais da criança e pelo seu papel e lugar no grupo social que compõe.

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também. (WALLON, 1975, p.20)

Assim, a pessoa em desenvolvimento integra ao meio do qual é parte constituinte e no qual também se constitui, reciprocamente: "Há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos" (WALLON, 1975, p.215). Isso realça um princípio norteador de toda a produção de Wallon, amparado no materialismo histórico dialético: a constituição da pessoa se dá de acordo com suas condições de existência, visto que o meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo que neles se desenvolve, passando pelos distintos estágios propostos por sua psicogênese da pessoa completa.

3.3.2. Os estágios de desenvolvimento

No livro "*A evolução psicológica da criança*" datado de 1941 – cuja versão mais antiga utilizada neste trabalho data de 1968 – Wallon detalha as fases do desenvolvimento da criança, à luz de seus estudos. Para o entendimento dessa psicogênese da pessoa, Wallon propõe a identificação das suas cinco etapas (impulsiva-emocional; sensório-motora-projetiva; personalista; categorial; adolescência ou puberdade). Nestas etapas, resumidamente apresentadas a seguir, percebe-se uma compreensão do desenvolvimento, destacando-se aspectos relacionados à percepção, ao movimento, à afetividade, à inteligência, à pessoa e ao predomínio funcional.

1) Estágio impulsivo-emocional (primeiro ano de vida)

Wallon propõe que neste estágio, o principal foco é a emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. A predominância da afetividade orienta as principais ações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico. A afetividade é impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. Segundo a teoria de Wallon, a evolução da espécie humana fez do homem um ser geneticamente social, desenvolvendo nele aptidões específicas. Ele

considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados e atribui à emoção um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Para Wallon, quando nasce uma criança, todo contato estabelecido com as pessoas que cuidam dela, são feitos via emoção. A criança é constituída de corpo e emoção, e não apenas cognição. Baseou suas ideias em quatro elementos básicos que se mantêm em comunicação constante: a afetividade, a emoção, o movimento e a formação do eu, sendo assim compreendidos:

- A) **A afetividade** é um dos principais elementos do desenvolvimento humano, visto que as emoções têm papel fundamental no desenvolvimento da pessoa. Como já foi exposto, por meio delas, neste estágio, a criança exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral, são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino. As transformações fisiológicas de uma criança, como dizia Wallon, no seu sistema neurovegetativo revelam traços importantes de caráter e personalidade.
- B) **A emoção**, como já visto, é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer. A raiva, a alegria, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio. A emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social.
- C) **A formação do eu (o eu e o outro)** na teoria walloniana, depende essencialmente do outro. Seja para ser referência, seja para ser negado. Principalmente a partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso se dá aos três anos de idade, a hora de saber que "eu" sou. Manipulação, sedução e imitação do outro são características comuns nessa fase.

Assim se refere Galvão (1995) às descobertas de Wallon sobre este estágio:

No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. (GALVÃO, 1995, p. 43).

2) **Estágio sensório-motor ou projetivo (até o terceiro ano de vida).**

Ao analisar as descrições de Wallon, em diversos dos seus escritos sobre o estágio sensório-motor e projetivo, Garcia (op. cit.) , declara:

No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo "projetivo" empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental "projeta-se" em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica). (Galvão, 1995, p. 44).

Silva (2007) destaca que, na teoria walloniana, a passagem entre a inteligência sensório-motora e o pensamento simbólico ocorre pela transformação e complexificação do ato

motor em oposição a uma outra função: a representação. Assim, a representação é garantida pela função simbólica, mas só é desenvolvida no contexto social, tendo nascido no decorrer da filogenia da espécie, justamente como forma de contato entre os membros de uma comunidade. (SILVA, 2007, p. 17).

Galvão (1995) apresenta excertos do artigo "*As etapas da evolução psicológica da criança*" escrito por Wallon em 1947, baseado em seu livro *A evolução psicológica da criança*, onde se destaca que a mudança do estágio sensório-emocional para o sensório-motor projetivo poderia se dar a partir dos nove meses, embora se fale em diversos documentos que essa mudança se dá a partir de um ano:

Depois dos nove meses, aparece uma nova etapa por um movimento de inversão ou de oscilação de que veremos outros exemplos: Etapa sensório-motora (e não mais emocional) que cobrirá o segundo ano.

Estabelecem-se, entre as sensações e os movimentos, as ligações necessárias. Nessa época, a voz apura o ouvido, e o ouvido modula a voz; a mão que a criança desloca e segue com os olhos distribui os primeiros pontos de referência no campo visual.

Após um período em que a criança leva os objetos à boca para explorá-los, porque apenas as sensações de sua boca são bastante diferenciadas para informá-la sobre a forma e a matéria dos objetos (período do "espaço bucal" de Stern), a criança fica capaz de apalpar utilmente com a mão; período do "espaço próximo" ao qual sucederá, uma vez adquirida a marcha, o "espaço locomotor".

O segundo ano é a época da marcha e da aquisição da linguagem. Aprendendo a andar, a criança vai libertar-se da sujeição, em que estava até então, ao seu meio familiar; isso aparece de uma maneira concreta quando a criança se diverte em fugir dos braços que lhe são estendidos. É extrema a importância desse progresso: até aí, a criança, levada no colo ou no carrinho, conhecia diversos espaços parciais justapostos, não coordenados.

(...) A linguagem é de início subjetiva, optativa; mas é também realista, pois a palavra pela qual a criança se interessa vivamente é para ela algo muito diferente que um símbolo ou um rótulo posto no objeto, é um equivalente do objeto, o próprio objeto sob um de seus aspectos essenciais. Com a linguagem aparece a possibilidade de objetivação dos desejos. A permanência e a objetividade da palavra permitem à criança apartar-se de suas motivações momentâneas, prolongar na lembrança uma experiência, antecipar, combinar, calcular, imaginar, sonhar. A linguagem, com a marcha, abre à criança um mundo novo, mas de outra natureza: o mundo dos símbolos. (WALLON, 1947 apud GALVÃO, 1995, p. 117-118)

Tratando deste mesmo estágio preconizado por Wallon, Mahoney & Almeida (2004) acrescenta:

“Este período é caracterizado por um tipo de inteligência denominado por Wallon inteligência prática. A capacidade de resolver problemas em determinado estado concreto é o que possibilita à criança a investigação do mundo pela manipulação dos objetos e pelos exercícios no espaço.” (MAHONEY & ALMEIDA, 2004, p.84).

3) **Estágio do personalismo (três aos seis anos)**

O que Wallon destaca neste estágio como um processo central é a formação da personalidade, a partir da construção da consciência de si mesma pela criança; processo que se dá por meio das interações sociais, reorientando o interesse das crianças para as pessoas, e configurando um retorno da predominância das relações afetivas. Ocorre, porém, que a afetividade demonstrada no estágio do personalismo já se apresenta com características distintas da fase anterior. Ela agora incorpora os recursos intelectuais, especialmente a linguagem, que foram desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo que a este antecede. Assim, pode-se dizer que se trata de “uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser nutrida. A troca afetiva, a partir desta integração pode se dar à distância, deixa de ser indispensável a presença física das pessoas” (GALVÃO, 1995, p. 45-46).

A partir dos três anos, num processo que vai até os seis, aproximadamente, a criança faz questão de afirmar-se como pessoa, distinguindo-se e opondo-se aos demais personagens, nas interações com o meio:

"Ao invés de se identificar cada vez com um dos personagens, emprestando-lhes alternadamente seus órgãos e seus pensamentos (...), a criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, tendo sua própria perspectiva e distribuindo os outros com referência a ela própria"(WALLON, 1987, p. 285).

Percebia Wallon que neste estágio a criança vive uma certa crise, tendo muitos conflitos interpessoais, especialmente com os pares e os mais próximos, tendo em vista que se opõe sistematicamente ao que consegue distinguir como diferente dela, combatendo qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro. Acreditava Wallon que essa busca, mediante o confronto, visava testar ou afirmar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do eu o não-eu, ou seja, o que parecia se antagonizar a ela. (WALLON, 1987)

Nesse período destaca-se também que a criança se esforça por ter um papel de destaque e um status sempre de vencedor e de proprietária das coisas à sua volta, onde frequentemente confunde o “eu” com o “meu”, e isso a leva a utilizar todas as circunstâncias e recursos disponíveis, os quais se tornam cada vez mais elaborados, para afirmar essa condição. Deste esforço vêm as diversas manifestações de ciúme, tentativas de trapagens, "acessos" de ira e tirania e abundante dissimulação, tão frequentes quanto conhecidas.

É evidente que, nesta busca de superioridade pessoal, como observa Galvão (1995), algumas atitudes da criança podem ser consideradas agressivas, mas Wallon acreditava que “a exacerbação do ponto de vista pessoal é um movimento necessário para destacar, da massa difusa em que se encontrava a personalidade, a noção do eu.” (GALVÃO, 1995, p. 53-55).

Com o exercício da oposição e os progressos da função simbólica a criança reduz o sincretismo da personalidade, deixando de confundir sua existência com tudo o que dela participa, ganhando autonomia e deixando de ser tão facilmente modificada pelas circunstâncias do meio. É quando a crise de oposição dá lugar a uma fase de personalismo mais positivo, que se caracteriza por duas manifestações: a "idade da graça" – um esforço da criança para obter admiração dos outros exuberância e harmonia dos movimentos da criança e por seu empenho em obter a admiração dos outros e a atividade de imitação. Nesta, a criança tenta imitar as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, fazendo um movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado. Assim, essa sequência de inicial expulsão e posterior incorporação do outro é vista por Wallon como movimentos complementares e alternantes no processo de formação do eu, na fase que denominou de estágio de personalismo. (GALVÃO, 1995, p. 55).

4) **Estágio categorial (cerca de seis anos)**

Wallon acreditava que, vencida a predominância do personalismo, e amenizado o conflito eu-outro, neste estágio do seu desenvolvimento, o interesse da criança se dirigia para

as coisas, ou seja, para o conhecer e conquistar o mundo exterior. O nome categorial advém da tendência ao estabelecimento de categorias que marca este estágio, onde a criança busca imprimir as suas percepções às relações com o meio, registrando-se, então, um predomínio do aspecto cognitivo no desenvolvimento da pessoa.

Durante este estágio a função categorial vai se consolidando pela capacidade da criança de formar categorias ou de tentar organizar o mundo ou realidade à sua volta. Assim, concebe o real em categorias, em séries, em classes. Wallon associa essa função de diferenciação ao que considera ser a objetivação do real:

"Objetivar o real é pensá-lo em potencial ou sob forma categorial, isto é, em sua eventual diversidade, o que tem o duplo efeito de tornar possíveis o controle das coisas e o ajustamento gradativo do pensamento à realidade destas" (WALLON, 1989, p. 752).

A capacidade da criança de perceber o real com a formação de categorias supõe que ela consegue fazer separação entre qualidade e coisa, enquanto no sincretismo – característica do pensamento que marcava os estágios iniciais – se observava a aderência entre essas duas noções e a qualidade é percebida como atributo exclusivo da coisa à qual se liga. Quando se trata da formação de categorias gerais abstratas, já se faz necessária a percepção dos atributos e das circunstâncias como independentes dos objetos. A função categorial que caracteriza este estágio ao realizar a separação entre qualidade e coisa, permite a análise e a síntese, a generalização, a comparação. Como resultado da distinção entre sujeito e objeto pensado e entre qualidade e coisa, a função categorial possibilita a diferenciação dos objetos entre si e das tarefas básicas do conhecimento (GALVÃO, 1995, p. 85).

Do ponto de vista orgânico, este estágio é marcado pelo amadurecimento dos centros de inibição e discriminação que desempenham funções de consolidação das disciplinas mentais, da qual depende o controle voluntário dos movimentos reduzindo sua instabilidade e desempenhando um papel importante para a redução do sincretismo. (GALVÃO, op. cit., p. 85-86)

5) Estágio de predominância funcional (puberdade ou adolescência)

Este estágio caracteriza-se pela crise da puberdade, rompendo com a tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio anterior e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da

ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais, existenciais, numa retomada da preponderância da afetividade.

No plano intelectual, o período de 7 a 12 anos é aquele em que o sincretismo recua ante a análise e a síntese: as categorias intelectuais dissolvem e pulverizam aos poucos o global primitivo. A criança se aproxima da objetividade da percepção e do pensamento dos adultos. Do ponto de vista social, a criança se liberta das constelações puramente afetivas, é com vistas a tarefas determinadas que se agrupa com colegas, escolhendo, por exemplo, uns colegas para tal jogo, outros para o trabalho. Entre companheiros, as conversas se reduzem a discussões sobre as aventuras comuns.

Daí resulta uma diversidade e uma reversibilidade de relações de cada um com cada um, da qual cada um tira a noção de sua própria diversidade conforme as circunstâncias, mas também de sua unidade fundamental através da diversidade das situações. (...) A época da puberdade parece pôr em xeque essa objetividade conquistada. Sem estendermo-nos longamente sobre essa crise essencial, podemos dizer que, no plano afetivo, o Eu volta a adquirir uma importância considerável; e, no plano intelectual, a criança supera o mundo das coisas, para atingir o mundo das leis. (WALLON, 1990 apud GALVÃO, 1995, p. 120-121)

3.3.3 A ênfase pedagógica e suas implicações na prática pedagógica

Wallon propõe uma sistematização em bases psicológicas que demonstra a preocupação pedagógica em sua teoria, tanto do ponto de vista metodológico quanto sócio cultural e político, com desdobramentos absolutamente práticos.

(...) Sem dúvida que as experiências de que a psicologia tem necessidade ultrapassam o laboratório. Esta cadeira de Psicologia da Educação é prova disso. Entre a Psicologia e a Educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou de uma arte aplicadas. A psicologia está bastante perto de suas origens para que seja possível reconhecer a íntima dependência em que se encontra uma ciência nos seus começos em face de problemas práticos (WALLON, 1975, p.9).

Tendo por objeto a psicogênese da pessoa concreta, esta teoria quando utilizada como ferramenta para reflexão pedagógica, busca suscitar uma prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e promova o seu desenvolvimento em todos os níveis. As implicações educativas dessa teoria se referem a muitos aspectos, dentre os quais destacamos dois: a prática pedagógica e as políticas educacionais.

A pedagogia inspirada na psicogenética walloniana, como não poderia deixar de ser, leva em conta o desenvolvimento pleno da pessoa e não considera o desenvolvimento intelectual como meta máxima e exclusiva da educação. Nesta, a inteligência se constitui em parte no todo que é a pessoa em desenvolvimento. Os recursos intelectuais enriquecem as possibilidades do eu, ampliando-o e flexibilizando-o.

Os estudos de Wallon dão relevo ao fato de que o movimento de exteriorização do eu pode ser propiciado por atividades de arte, especialmente na escola, visto que favorecem a expressão de estados e vivências subjetivas. A escola, por sua vez, deve visar à autoconstrução do sujeito, oferecendo-lhe oportunidades de aquisição e expressão, nas quais alterne a predominância das dimensões objetivas e subjetivas e valorize o movimento e afetividade como condutores desse processo. Quanto ao currículo, essa oferta se reflete na integração entre a arte, a sensibilidade e a ciência. Deste modo, o ambiente escolar desempenha um papel decisivo na promoção do desenvolvimento da criança.

Conforme apresentado ao longo deste capítulo, Wallon percebia e destacava que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada uma faz as diferenciações com a realidade exterior, ao mesmo tempo em que, na solução dos confrontos e contradições, a inteligência evolui. Notemos também a importância do sincretismo, consistindo na mistura de ideias num mesmo plano, o qual se apresenta como fator determinante para o desenvolvimento intelectual nesta teoria.

Dos estudos de Wallon se depreende que o professor deve ser um profissional com capacidade crítico-reflexiva, e sua atitude crítica-reflexiva e de permanente investigação sobre sua prática cotidiana deve levar sempre em consideração a sua ação humana e pedagógica sobre os indivíduos educandos e seu desenvolvimento pessoal. Mesmo diante dos conflitos, deve buscar compreender o sentido e o significado dos acontecimentos, para si e para os educandos, desvelando a complexa trama dos fatores que os condicionaram.

Acredito que isso deve refletir no planejamento das atividades escolares, as quais não devem se restringir à seleção de conteúdos, mas também buscar atingir várias dimensões que compõe o meio. Esse planejamento deve incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada a atividade, decidindo sobre aspectos como a área a ser ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição dos mobiliários, etc. Tudo isso, muito importantes para todos os educandos e principalmente para aqueles que revelam alguma deficiência.

À luz do exposto, o educador deve fazer uma reflexão sobre a pluralidade e diversidade dos educandos bem como das suas singularidades, sobre as oportunidades de interações sociais, definindo como deverão ser as atividades e os papéis exercidos. Ao assumir papéis diferenciados, a criança obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos dos quais participar, mais numerosos serão os parâmetros de relações sociais, o que, certamente, tende a enriquecer a sua personalidade. Isso tudo deve ser pensado,

tendo-se na lembrança que a escola desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança. Por isso mesmo, à luz de sua formação histórico-dialética, Wallon propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, ao mesmo tempo, comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos, numa prática que integre a dimensão social com a dimensão individual em suas complexidades.

3.3.4 Implicações na política educacional

A biografia, tanto quanto a teoria psicopedagógica de Wallon servem de lastro para se pensar as implicações político-pedagógicas de seus estudos. Como consequência natural de sua perspectiva histórico-dialética, esteve implicado em propostas de reformas no âmbito das políticas públicas, referentes ao sistema de ensino francês e de organização do processo educativo que estivessem afinadas com suas descobertas e convicções.

Em 1944, Wallon foi convidado a integrar uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação Nacional, a qual fora encarregada da reformulação do sistema de ensino francês. Com a morte do físico Paul Langevin em 1946, Wallon o substituiu na presidência da comissão. Os trabalhos da comissão resultaram no ambicioso projeto de reforma do ensino na França, conhecido como Plano Langevin-Wallon (GALVÃO, 1995, p. 24-25).

Este não foi o primeiro trabalho de Wallon para reformar a educação francesa. Em 1936, aceitou participar com o então ministro francês Jean Zay, o inspetor Gustave Monod, os professores Roger Gal e Alfred Weiler, da implantação das “classes novas” nas escolas. Eram classes de sexta série da educação básica, onde, pela primeira vez, se praticavam os métodos ativos e a observação contínua dos estudantes, largamente inspirados em Decroly. Devido a eclosão da Segunda Guerra, essas iniciativas tiveram que esperar até 1945 para que essas experiências fossem retomadas, ainda que numa escala reduzida e com meios limitados. Desse modo, em 1946, foi depositado no escritório da Assembleia Nacional, assinado por Paul Langevin e Henri Wallon, o “Projeto de Reforma do Ensino”, redigido por uma “Comissão ministerial de estudo” composta por 23 personalidades pertencentes aos diferentes níveis do sistema de ensino francês, cujo vice-presidente era Henri Piéron. (GRATIOT-ALFANDERRY, 2010, p. 14)

Observou-se, porém, assim como ocorre no Brasil com projetos de interesse público que visam transformações sociais ou educacionais mais efetivas, que o projeto não foi jamais discutido pelos parlamentares franceses aos quais era destinado para deliberação. Entretanto,

por quase cinco anos um grande número de proposições e de organizações que ele sugeria foram frequentemente recolocados na França e, por vezes, até no estrangeiro, sem que se fizesse explicitamente referência ao projeto.. Este “projeto” de 1946 era o resultado de um longo trabalho de consensos e de reflexão sobre o que deveria ser a reforma do sistema de ensino francês (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 15).

Galvão (1995) capta a contento a importância da teoria e das propostas de Wallon transbordarem para além de seus textos e se implicarem com o estabelecimento de políticas públicas educacionais ao afirmar:

Se os regimes políticos prolongam seus objetivos à educação, esta deve, por sua parte, apropriar-se de seu papel político. Para isso é preciso ter claro o projeto de sociedade que se quer. No caso de Wallon, a opção é clara por uma sociedade socialista, caracterizada pela democracia e justiça social. Esta dimensão político-social da educação fica bem explícita no Projeto Langevin-Wallon. Elaborado por pessoas comprometidas com a reconstrução da sociedade, abalada física e moralmente pela guerra, o projeto destaca a responsabilidade da educação neste processo. Propunha a realização de mudanças profundas no ensino, visando acabar com a perversa seletividade do sistema. Organiza todos os âmbitos do sistema de ensino (administrativo, curricular, metodológico) em torno do princípio de justiça social e os apóia sobre o conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento, sobre a psicogênese. (GALVÃO, 1995, p. 92-93).

O documento refletia o momento sócio histórico em que foi produzido e continha princípios valorizados por Wallon que se refletiam na proposta da estrutura e da organização do ensino em seus diferentes níveis, segundo os diferentes ciclos onde as crianças deveriam ser separadas de acordo com sua idade. Assim, a escola maternal acolheria as crianças entre 3 e 7 anos, e se a idade de entrada na escola maternal é transferida, segundo a vontade da comissão, de 2 a 3 anos, “será indispensável para o bom desenvolvimento intelectual das crianças que as creches, onde elas passam, frequentemente, todos os seus dias, tenham educadores infantis”. (GRATIOT-ALFANDERRY, 2010, p. 17)⁷

Em continuidade ao ensino maternal, o projeto propunha o ensino do primeiro grau, obrigatório de 7 a 18 anos, o qual seria dividido em 3 ciclos de estudo e com proposta de criação de classes especiais para crianças com deficiências, refletindo o paradigma predominante de seu tempo.

⁷ As diversas citações que seguem neste tópico incluem trechos ou expressões entre aspas extraídos da versão em francês do Projeto Langevin-Wallon e identificados por Gratiot-Alfandery (2010) em notas de rodapé, às páginas 15-19 de seu livro. Considerei que a inserção dessas notas como citações seria um complicador para a leitura e optei pela transcrição sem as mesmas remetendo o leitor para a página onde são retratadas por Gratiot-Alfanderry(2010) que foi, de fato, a fonte utilizada.

Usando diversas expressões extraídas do Projeto Langevin–Wallon, Gratiot-Alfanderry (2010) assim discorre sobre os ciclos ali propostos:

No primeiro ciclo, de 7 a 11 anos, “o mesmo ensino será comum a todas as crianças (por razões pedagógicas e psicológicas), mas os métodos pedagógicos terão relação com suas diferentes aptidões”. Um segundo ciclo, de 11 a 15 anos, seria um período de orientação com: um ensino comum que “reunirá todas as crianças, quaisquer que sejam sua especialização” e um ensino especializado comportando “uma escolha de atividades que permita testar os gostos e aptidões das crianças”. Acreditava-se que certas aptidões não parecem se revelar antes dos 13 ou 14 anos e que as opções de base relativas a essa idade seriam ensinadas segundo uma pedagogia ativa e confiada a professores especializados. A passagem de uma opção a outra deveria sempre possibilitar recorrer a métodos de recuperação. Também se falava da educação no campo, uma vez que “as crianças do campo devem poder se beneficiar da Reforma como todas as outras” e, para tanto, seria preciso multiplicar escolas do segundo ciclo.

Um terceiro e último ciclo, para alunos entre 15 e 18 anos, seria o “ciclo de determinação”. Após o resultado de um exame de orientação, os adolescentes seriam dirigidos seja para uma “seção prática” para aqueles cujas “aptidões manuais se sobreponham às aptidões intelectuais” seja para uma seção profissional para “as crianças capazes de ocupar os quadros médios do sistema de produção e que manifestam mais aptidões para execução do que para os estudos teóricos”. (GRATIOT-ALFANDERRY, 2010, p. 17)

A proposta concebia, assim, o ensino médio com um primeiro nível de “ensino propedêutico ou pré-universitário” responsável por “dar aos estudantes uma preparação geral e técnica, necessária para abordar com proveito os estudos dos problemas que se colocam no domínio das ciências ou das letras”. A proposta considerava ainda o nível do ensino superior propriamente dito, o qual deveria “reunir os ensinos teóricos e técnicos dentro das universidades”, e proceder a um reagrupamento regional das universidades. (GRATIOT-ALFANDERRY, 2010, p. 17-18).

Um dado importante e digno de nota sobre o ensino superior é que aquela proposta realçava a importância de três dimensões da formação universitária, identificando-as como ensino para fins profissionais, pesquisa e a educação cultural.

Enfim, se preservarão “as três funções do ensino superior: o ensino para o propósito profissional, dado dentro das universidades e depois completado dentro dos institutos técnicos”; a pesquisa, que permitirá aos futuros pesquisadores prosseguirem sua formação “dentro dos centros de estudos e dos institutos universitários onde encontrarão os meios necessários para sua educação científica através da colaboração de professores e de pesquisadores”, “a educação cultural” que, enfim, não será mais uma educação de simples “vulgarização” e que não irá intervir na formação profissional prestada pelas universidades. (GRATIOT-ALFANDERRY, 2010, p. 18)

A proposta também atentava para a necessidade de formação de professores para atender às demandas do sistema e esta constituía uma das vertentes importantes do projeto. Em linhas gerais, a formação dos professores incluiria diferentes estágios: O primeiro incluiria o ensino obrigatório de dois anos até os 18 anos, com a distinção entre professores de disciplinas comuns e professores de disciplinas especializadas, nas escolas normais. O que me parece digno de observação é que a distinção deveria ser feita com base nos seguintes critérios: “os futuros professores que se interessam pelas crianças, pela sua psicologia, pelos problemas pedagógicos e aqueles cujas preferências se destinam, em sua maioria, aos estudos literários e científicos” (GRATIOT-ALFANDERRY, 2010, p. 19).

Há uma clara ênfase tanto nos interesses e aptidões dos futuros profissionais da educação quanto no tipo de conhecimento que Wallon considerava basilar para o exercício da docência, os quais me parecem ainda negligenciados na formação dos professores. Mas, além desse primeiro estágio formativo,

Depois de obter o título correspondente, para poder exercer a função de professor, seria necessário estudar nas Escolas Normais Superiores (ENS) “estabelecimentos de alta cultura”. as quais seriam distintas em conformidade com seus objetivos e seus critérios de recrutamento em ENS literárias e científicas de nível mais elevado, ENS de formação pedagógica, ENS de ensino técnico e ENS de educação física. A duração dos estudos dentro de cada uma dessas ENS variaria segundo a especialidade. Finalmente, no nível do ensino superior, o recrutamento de professores de letras e de ciências, de medicina e de direito ocorrerá de maneira diferenciada segundo cada disciplina. Os ensinamentos especiais seriam assegurados para a formação de professores, afim de que eles adquirissem “a experiência da indústria, da agricultura, dos negócios, da administração, em suma, a profissão sob todas as suas formas e todos os seus níveis” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.19).

Nota-se, portanto que as perspectivas teóricas de Henri Wallon tinham forte comprometimento com a prática pedagógica e com o estabelecimento de políticas públicas que levassem a uma reforma do sistema de ensino, demonstrando que ele sabia que a práxis educativa tradicional era e é incompatível com a transformação da escola de sua condição de exclusão para a de inclusão de todos, sob pena de transformar as conquistas teóricas e legislativas em apenas discursos destituídos de prática.

Assim, uma vez apresentada a fundamentação teórica desta investigação e suas implicações para o estudo em curso, passo ao capítulo que trata dos caminhos metodológicos adotados na construção da pesquisa.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No inspirador Olimpo, estava **Hera**, a esposa de Zeus, envolvida em muitos eventos. Por muitos caminhos mitológicos - da deficiência de Hefesto à perfeição de Hércules – os gregos a consagraram como a deusa das bodas, da maternidade, das esposas e do céu. Esta era a mãe de Hefesto, o deus do ferro e do fogo. Nas diferentes versões do mito, conta-se que um dos dois teria precipitado o filho do Olimpo: Hera (envergonhada com o filho que lhe nascera feio e coxo) ou Zeus (irritado por Hefesto ter tomado o partido da mãe numa discussão entre o casal) de repente o teria apanhado por um pé e atirado para a terra, fazendo com que o deus rejeitado mancasse para sempre.

Homenageada com sete templos na Grécia antiga, a divindade retratada e invocada como combatente das relações extraconjugais de Zeus e dos mortais, percorria o mundo e usava uma pena de pavão como marcação dos seus locais sagrados e aparecia aos mortais apenas como um par de olhos. Conta-se que Hefesto retornou ao Olimpo, graças à sua própria astúcia em episódio envolvendo Hera. Ele teria construído um belo trono todo feito de ouro e mandou-o a Hera. Quando sua mãe se sentou nele, cadeias a prenderam firmemente, e ela não conseguiu se libertar. No Olimpo, isso foi motivo de riso e os deuses caíram na gargalhada ao ver seus apuros. Como ninguém sabia como soltá-la. Foi necessário, então, chamar Hefesto, que sabia o segredo para realizar a libertação de Hera. Isso ele fez com maestria e tomou o caminho de volta ao Olimpo, reconciliando-se com Zeus e Hera. Ao se reconciliar com os pais, Hefesto acabou recebendo como esposa a mais bela das deusas, Afrodite e o reconhecimento como divindade do ferro e do fogo ou da metalurgia. (VASCONCELOS, 1998, p. 17, 19, 29)

Tendo por inspiração o engenhoso método de Hefesto para lidar com a condição de exclusão a que se vira relegado, agora adentro à etapa em que preciso estabelecer os caminhos metodológicos de forma consistente para levar a termo a jornada de (re)conciliação do pesquisador com seu objeto de estudo em bases academicamente sustentáveis.

Este capítulo, portanto, tem por objetivo estabelecer os delineamentos metodológicos desta pesquisa, sob o entendimento de que essa se constitui em tarefa tão extensa quanto complexa, como se exigisse o olhar atento de Hera. mas sem perder de vista o objeto de estudo, as questões iniciais e os aspectos que o justificam, assim como os objetivos propostos para a investigação e os próprios sujeitos implicados nela.

O que se pode dizer, entretanto, como introdução ao caminho metodológico adotado para este trabalho, é que ele configura uma pesquisa qualitativa, no rastro das constatações iniciais na formulação do projeto e nas vivências do autor com os fenômenos que cercam a educação de um modo geral e, em particular, a educação de pessoas com deficiência visual

dentro do movimento que preconiza a inclusão de todos os educandos na escola. A pesquisa se reveste assim de um contexto de plena assunção da diversidade humana como uma contribuição para a inclusão de todos e não apenas como um problema educacional. Contudo, se faz inevitável relacionar os pensamentos de diversos autores com maior lastro na pesquisa educacional e em geral para elucidar questões de cunho geral ou universal que tenham pontos de contato como o que é particular à esta pesquisa. Assim, buscarei esclarecer tanto a natureza da pesquisa qualitativa que estamos propondo, situando-a no contexto de uma multirreferencialidade em que se inscreve e entabulando algumas características do trabalho que aqui se realiza sobre as linhas mestras dessas definições metodológicas.

4.1 A PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL

Ao escrever sobre as contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de estudos de Jacques Ardoino⁸, discutindo o contexto histórico-acadêmico em que a noção de multirreferencialidade é estruturada, Martins (2004) refere-se a alguns conceitos utilizados que recolocam questões epistemológicas inerentes ao processo de conhecimento acerca dos fenômenos sociais e, mais especificamente, daqueles concernentes à educação.

Esta abordagem, à medida que pretende assegurar a complexidade de tais fenômenos, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade. (MARTINS, 2004, p. 85)

Nas palavras de Ardoino (1998) – quando critica a ideia de homogeneidade e busca da unidade na ciência que vigorava em seu tempo e ainda persiste em alguns círculos acadêmicos – pode-se identificar que a multirreferencialidade é mais que um procedimento metodológico, pois, entre outros aspectos, sinaliza também para uma atitude diante do real, do objeto de estudo e da própria ciência:

Então a multirreferencialidade é antes de tudo o reconhecimento do valor do plural [da pluralidade]. Quer dizer que esse plural vale pelo menos tanto

⁸ A abordagem multirreferencial, esboçada inicialmente por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes (Paris VIII), e seu grupo de trabalho, a partir de 1966/67, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

quanto a unidade. Eu creio que isso já era verdade em 1965 ao nível das práticas, mas é tanto verdade também hoje, em 1998, e provavelmente porque se vê melhor o movimento de globalização que busca incansavelmente esta homogeneização. (ARDOINO, 1998d, p. 2)

Tendo a abordagem multirreferencial como uma resposta às abordagens amparadas nos modelos oriundos do racionalismo cartesiano e do positivismo, que adotam nas ciências humanas modelos e pressupostos similares aos das ciências naturais, Martins (2004) declara que a abordagem tradicional não possibilita explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade e complexidade. Ele defende os princípios epistemológicos da abordagem multirreferencial, lembrando que, a despeito da pretensão de apreender a realidade de forma objetiva, na tentativa de eliminação das subjetividades ao tempo em que busca a sustentação de um mito de neutralidade científica, as abordagens positivista comteana e racionalista cartesiana, acabam por negligenciar o sujeito do conhecimento e o seu contexto cultural, ignorando aspectos relevantes para as ciências humanas e sociais. Ele concebe a abordagem multirreferencial como um novo olhar sobre o real e o humano:

A perspectiva multirreferencial propõe, por sua vez, abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. (MARTINS, 2004, p. 86)

Ao adotar uma metodologia que aproxima esta pesquisa dos estudos multirreferenciais admito os limites que me são impostos tanto pela realidade estudada quanto pela complexidade desta vertente de pesquisa, mas os tomo como risco menor que o de adotar uma perspectiva epistemológica positivista, marcada pela visão elementarista e determinista sobre a realidade, haja vista que não posso negligenciar a importância da afetividade, das subjetividades, dos contextos dos sujeitos, do pesquisador e do próprio problema da pesquisa neste trabalho.

Toda retrospectiva crítica sobre a história da ciência há de revelar que a concepção de uma realidade absoluta, supra-histórica, governada por leis imutáveis e que não admite interferências, tornou-se dominante, trazendo desde o pensamento de Parmênides, na antiguidade grega, a concepção de uma realidade estável, fixa, na qual a mudança é uma ilusão. Mas, remontando àquele mesmo contexto, me parece muito mais pertinente, a despeito de uma ou outra ressalva, o pensamento de Heráclito de Éfeso (540 a. C), já mencionado como o “pai da dialética”, que sustentava a tese de que a realidade é fluída, processual, na

qual o estável é uma ilusão, visto que nada é estável, senão o constante estado de mudança e fluidez das coisas (MARTINS, 2004, p. 85).

No cerne da abordagem multirreferencial está a noção de complexidade. Penso ainda com Martins (2004) que, em sentido inverso, lembra Edgar Morin (1996) adota uma concepção de complexidade muito próxima da noção adotada por Ardoino e que nos serve de explicação aqui:

Designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de “complexo”. Por isso que existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...] mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade. (MORIN, 1996a, p. 274).

Para este importante expoente da multirreferencialidade e do pensamento complexo, em clara distinção à perspectiva epistemológica da ciência tradicional – naquilo em que se revela cartesiana e positivista, em seu afã de reduzir os fenômenos a coisas simples e inseridas dentro de uma ordem universal à qual obedecem – o termo complexidade expressa “nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para pôr ordem em nossas ideias” (MORIN, 1996b, p. 21), o que por si só já parece abominável à abordagem positivista, visto que, enquanto a ciência tradicional tenta dissipar a aparente complexidade dos fenômenos, o pensamento complexo confessa seus limites e incapacidades para fazê-lo e os transforma em método qualitativo.

4.2. A NATUREZA QUALITATIVA DO ESTUDO

A opção por um método qualitativo não pressupõe a negação de métodos quantitativos, mas sim a admissão de que a perspectiva metodológica adotada serve melhor aos objetivos e interesses da pesquisa e do próprio pesquisador. O que me afeta diretamente no sentido de caminhar na direção desta abordagem qualitativa que aqui inclui a perspectiva multirreferencial é a convicção, em paráfrase a Martins (2004), de que o conhecimento sobre os fenômenos educativos deve ser construído através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, em vista da complexidade destes fenômenos, inscrita em um universo dialético, onde o pensamento e o conhecimento que emerge daí são concebidos em contínuo movimento, em devir ou num constante ir e vir, possibilitando a sua própria construção. Isso de fato demanda o reconhecimento da exigência de um olhar múltiplo para compreender os fenômenos educativos, trazendo a implicação do rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista e a outorga de privilégios ao que é heterogêneo, visto que heterogêneos

são os humanos e suas afetações, tomando-se tais providências como ponto de partida para construir o conhecimento almejado (MARTINS, 2004, p. 91)

Embora utilize nesta pesquisa a base teórica de Henri Wallon, um pesquisador que concentrou seus estudos no desenvolvimento da criança em sua psicogênese, optei pelo estudo através dos depoimentos dos sujeitos já adultos, considerando, entre outros aspectos, que as suas histórias de vida também interferem na compreensão da importância da afetividade em suas experiências escolares e de inclusão ou exclusão social e que emergiriam desses depoimentos os fenômenos ou eventos marcantes de suas experiências educacionais relacionados ao estudo. Ademais, embora jamais tenha pensado na criança como um ser incapaz, a despeito de seu processo de desenvolvimento, Wallon também constatava, ainda que em tom provocativo, que “a criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la, cabe ao adulto” (WALLON, 1995, p. 27).

Em artigo que trata da importância da pesquisa qualitativa para os estudos interpretativos e discute a história de vida como uma de suas ferramentas mais valiosas quando se trata de analisar a intersecção entre a vida individual e o contexto social, Paulilo (2015) apresenta uma discussão sobre a pesquisa qualitativa, enfatizando alguns dos seus princípios e características que são úteis para análise dos fenômenos nas ciências sociais e na pesquisa educacional:

A investigação quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem com campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. (PAULILO, 2015, p. 1)

Paulilo (2015) fornece alguns elementos de diferenciação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, enfatizando a ausência de antagonismos ou contradições, deixando claro que são perspectivas metodológicas de naturezas diferentes e que, do ponto de vista epistemológico, não há relação de superioridade ou inferioridade entre elas ou qualquer postulado de que uma seja mais científica que a outra. Ao apresentar as características da abordagem qualitativa, utilizando contribuições de Minayo & Sanches (1993) como base, ela declara:

O universo não passível de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação é o campo, por excelência, das

pesquisas qualitativas. A imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizados no contexto social do qual emergem, é condição essencial para o seu desenvolvimento. Através dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo. (PAULILO, 2015, p. 1)

A autora supracitada menciona que Chizotti (1991) destaca as características da abordagem qualitativa destacando, a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, enfatizando, entre outros aspectos, o mergulho nos sentidos e emoções; a possibilidade do reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; o tratamento dos resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos; os diversos movimentos que trazem à tona a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto. (CHIZOTTI, 1991 *apud* PAULILO, 2015, p. 2). Estas são características que pretendo imprimir a esta pesquisa e que, ao final, espero que sejam vistas pelos leitores e leitoras deste trabalho.

Uma breve síntese dos autores consultados indica, predominantemente, que a investigação quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e objetiva trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. Por sua vez, a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e visa adequar-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna, não havendo necessariamente contradição assim como não há continuidade entre as abordagens.

Aqui propomos a análise dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, concedidos em entrevistas semi-estruturadas, como base do estudo do fenômeno educacional que motiva a pesquisa, tendo em mente esses princípios da pesquisa qualitativa que sinalizam para a imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo dos sujeitos, entendendo que eles estão firmemente enraizados no contexto social do qual emergem e que essa é uma condição essencial para o seu desenvolvimento. Pretendo, de fato, através desta abordagem, buscar uma penetração respeitosa nas falas, nas emoções, nos motivos que são revelados, a partir

dos quais as ações e as relações adquirem sentido para os sujeitos que colaboraram com o estudo.

Quando me dispus a estudar a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual em perspectiva qualitativa, cogitei que pessoas que já passaram por esta etapa da escolarização, através das entrevistas em que emergem histórias de vida poderiam me permitir captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como revelar que elementos do presente se fundiriam a evocações de situações passadas (SOARES, 1994). Pode-se assim dizer que se trata de um estudo onde a vida e as vivências educacionais e afetivas são observadas retrospectivamente, facultando aos sujeitos e ao próprio pesquisador uma visão total de seu conjunto, entendendo-se que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada dos eventos e vivências do passado. Tendo em vista que “Somente a posteriori podem-se imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as conexões de sentido que os convertem em ‘experiência’” (SOARES, 1994, p. 23).

Quando consideram a pesquisa qualitativa em contraste com a pesquisa em perspectiva positivista, Martins e Bicudo (1989) vêem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes, a partir do que dizem sobre a pesquisa qualitativa, como abordagem que dirige-se a fenômenos, não a fatos. Para eles, *fatos* são eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis e se distinguem de *fenômenos* que assim se explica:

O significado de **fenômeno** vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. (...) *Fainomena* ou *fenomena* são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela. (MARTINS E BICUDO, 1989; p.21-22)

Esse cuidado em levantar as origens do termo **fenômeno** se deve ao interesse do autor de aproximar essa pesquisa qualitativa da visão fenomenológica de mundo, sem que isso a transforme num tratado com amplo lastro nos estudos fenomenológicos cuja base teórica e filosófica se revela extremamente complexa e exigente para um principiante. Nada obstante, é

também pela apreensão do termo fenômeno que Heidegger (1960) apresenta sua fenomenologia:

Os *phainomena* os fenômenos são, portanto o conjunto daquilo que está ao claro ou pode ser conduzido à luz, e que os gregos identificavam às vezes simplesmente a *ta onta* (os entes, o ente). (HEIDEGGER, 1960, p.28).

Tomo aqui a fenomenologia como "um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos". (MARTINS apud BICUDO, 1989; p.15).

A opção metodológica qualitativa bem como a tomada dos depoimentos, retratando as experiências com a afetividade na história de vida educacional dos sujeitos, para o desenvolvimento desta investigação leva em conta tanto o referencial teórico já apresentado, quanto a existência de uma ampla literatura que retrata as possibilidades da utilização de depoimentos orais e da análise de conteúdo de entrevistas na pesquisa social. Inicialmente, isso equivale a dizer que, assim como histórias de vida, histórias temáticas, biografias, os depoimentos orais vêm sendo utilizados em pesquisas que tentam reintroduzir a fala e a memória dos atores sociais em investigações científicas.

Essa tendência atual faz contraste com antigas tendências de atendimento à *oficialidade da história* contada por quem tem ou pensa ter a prerrogativa ou o privilégio de formar opinião, contando e relatando a partir de um ponto de vista que, geralmente, omite ou negligencia outras vozes. Assim, aqueles que são subalternizados econômica, social ou culturalmente tendem a ser silenciados pelas vozes autorizadas de outros que desfrutam de uma perspectiva supostamente mais privilegiada e, por vezes, *oficial*. Entenda-se "oficial" aqui não apenas como o que é governamental, mas como aquilo que, mesmo ilegitimamente se torna normativo dentro do que deveria ser a diversidade de opiniões e perspectivas respeitáveis, com suas respectivas anuências e inevitáveis contradições.

Após demonstrar que, no Brasil, as primeiras pesquisas qualitativas datam do período em que vigorava o Regime Militar, na década de 1970, e que só ao final dos anos de 1990 aparecem trabalhos focados em grupos socialmente excluídos, como índios, imigrantes, favelados e crianças de rua, Caiado (2003) procura salientar que o percurso metodológico em si mesmo, como uma técnica, não está comprometido politicamente:

O compromisso político revela-se na concepção de mundo que o pesquisador expressa, nas perguntas que faz, no diálogo que mantém com o conhecimento socialmente produzido. Assim, a história de vida é um procedimento

metodológico que pode ser utilizado para dar voz aos oprimidos, ou continuar dando voz aos opressores, como nos revelam numerosos trabalhos científicos que utilizam essa metodologia (CAIADO, 2003, p. 44).

Embora concorde em tese com Caiado (op. cit.), no que diz respeito ao fato de que dado procedimento metodológico pode ser usado para diferentes finalidades, eu diria que a escolha do percurso metodológico também traz consigo implicações políticas, mesmo como técnica, se levar em conta que o pesquisador tem *a priori* a definição de objetivos claros na utilização dos dados coletados junto à realidade observada. Assim, no presente trabalho, pretendo evidenciar um compromisso com a responsabilidade de dar prioridade às vozes dos entrevistados, na análise do tema proposto a partir de suas próprias histórias, evitando-se o quanto possível as posturas que possam legitimar o processo de exclusão a que muitas pessoas com deficiência visual são submetidas, dando proeminência e trazendo para a reflexão acadêmica a leitura que conscientemente fazem desse fenômeno.

Por isso, ao adotar a construção da pesquisa via depoimentos orais, colhidos em entrevistas semi-estruturadas, pretende-se ir além da simples verificação das regularidades, achegando-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações e ao meio em que se constroem as relações entre a afetividade e suas vidas educacionais, buscando a compreensão do movimento de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência visual na educação básica e suas possibilidades, a partir da análise e perspectiva dos próprios sujeitos deficientes visuais implicados.

Como já estabelecemos anteriormente, dizer que uma pesquisa é qualitativa implica lembrar que, sob essa designação, abrigam-se correntes de pesquisa muito diferentes, mas que têm em comum uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma independência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTI, 1998, p. 77-78). O fato é que essa abordagem qualitativa tem, na visão dialética, uma possibilidade filosófica que a subsidia, mediante a sua insistência na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo do conhecimento. O pesquisador se faz, assim, um ente descobridor do significado das ações, a partir das relações que se revelam e se ocultam nas estruturas sociais e nas vozes dos que se acham implicados com seus fenômenos (CHIZZOTTI, 1998, pp. 79).

Nesta proposta, esforço-me para ouvir as vozes de pessoas com deficiência visual como indivíduos reais, históricos, sociais, críticos e falantes, tentando compreender os enunciados, as emoções, as falas e os silêncios que compõem os textos que emergem da trama das relações

sociais e conceituais que estas pessoas configuram, numa perspectiva ontológica. “É porque o homem é essencialmente a sua possibilidade, que ele pode no seu ser escolher-se a si mesmo, conquistar-se e ou eventualmente não se conquistar jamais ou não se conquistar senão em aparência.” (HEIDEGGER, 1960, p.42).

Nessa tentativa de compreender a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual em Salvador priorizam-se aos depoimentos e às histórias de vida daqueles que discutem o problema de modo visceral e não apenas acadêmico a partir de seus próprios textos. Proponho-me a um estudo dos relatos conscientes de homens e mulheres com deficiência visual e de suas trajetórias educacionais tendo em mente que as ciências humanas dizem respeito ao estudo do homem como pessoa envolta em complexidade. Este estudo, cujo desenvolvimento consideram uma perspectiva psicogenética apoiada nos estudos de Wallon tem no sujeito da pesquisa um produtor de textos a respeito de sua existência histórica em perspectiva dialética, tendo em vista as relações dialógicas mediadas pela linguagem, e que permitem compreender os modos de dizer dos sujeitos numa perspectiva semiótica e diante de sua heterogeneidade e diversidade em meio aos seus singulares condicionantes históricos.

Este estudo se realiza sem compromissos estritos com categorizações ou generalizações. Todavia, considera sua importância e os requerimentos acadêmicos que normalmente são feitos a respeito do uso de categorias nas pesquisas qualitativas. Minayo(1999) estabelece dois tipos de categorias que são empregadas na abordagem qualitativa para estabelecer classificações: as categorias analíticas e as categorias empíricas. Para essa autora, as categorias analíticas são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas como balizas para o conhecimento do objeto de estudo nos seus aspectos gerais, enquanto as categorias empíricas

são aquelas construídas com a finalidade operacional, visando o trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica a exemplo da consciência social, a consciência de classe e a representação social, se situam como categorias de análise, num nível elevado de abstração (MINAYO, 1999, p. 94).

As categorias analíticas utilizadas neste trabalho são *deficiência visual, afetividade e aprendizagem*, enquanto que as categorias empíricas não ocupam um papel de destaque prévio na metodologia, uma vez que tomam lugar entre os achados que emergem do próprio labor da pesquisa e da reflexão consciente dos sujeitos. Assim, são apresentadas no conteúdo

da análise dos depoimentos associadas às categorias analíticas, por vezes denominadas empírico-analíticas devido a vínculos essenciais entre ambas no contexto do trabalho.

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas para o trabalho de campo, considerando que a entrevista “tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de colheita (*sic*) de informações sobre determinado tema científico, é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo”, pois, através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais (MINAYO, 1999, p. 107).

A imersão do pesquisador nas vozes dos sujeitos investigados, a familiaridade com os acontecimentos diários que embasam práticas e costumes não supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações parciais e incompletas, mas construídas com relação à sua perspectiva e à sua experiência. Partindo desse ponto de vista, os dados dos depoimentos não são vistos como coisas isoladas, nem os acontecimentos fixos, captados em instantes de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações, em pleno movimento e situados dentro dos respectivos contextos sociais, psicológicos e educativos, visto que são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, os quais demandam um esforço de do pesquisador para ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (CHIZZOTTI, 1998, p.85-88).

Considerando essa pesquisa em sua natureza qualitativa e admitindo uma inspiração fenomenológica na base de sua epistemologia, quando me disponho a um estudo sobre a psicogênese da pessoa a partir da teoria walloniana – o que em si mesmo faz deste trabalho uma investigação em fuga das generalizações e reducionismos da concepção ontológica aristotélica – tomo como uma advertência a consideração de Heidegger em sua reflexão a respeito do sentido abrangente do ser, como aquilo que torna possível as múltiplas existências:

Toda ontologia, por mais rico e fortemente estruturado que seja o sistema de categorias de que dispõe, permanece cega e trabalha para a falsificação de sua mais autêntica intenção, desde que não começa por esclarecer suficientemente o sentido do ser, e renuncia a compreender este esclarecimento como sua tarefa fundamental. (HEIDEGGER. 1960, p. 11).

Aqui se aporta no pensamento fenomenológico considerando o ser como algo tão indefinível em sua complexidade quanto indispensável para compreensão de si mesmo e da realidade. Como diria o pensador alemão, *o ser é o "transcendens" (transcendente) por excelência*, (HEIDEGGER, 1960, p.38). Portanto, não pode ser demonstrado, porque para isso seria necessário recorrer a algo mais geral que o próprio ser. Aqui pretendo apresentar o ser

como a pessoa que é o sujeito da pesquisa, visto que, nesta concepção, o ser só pode ser mostrado, apresentado. Esse processo de "mostração" ou de apresentação do ser na sua condição de fenômeno primordial que se vela e se dissimula no aparecer dos entes e de cada ente em particular, coincide e se inspira com o conceito de fenomenologia como provisoriamente o apresentava Heidegger, em *Ser e Tempo*: "A fenomenologia é o modo de acesso ao que deve tornar-se o tema da ontologia; ela é o método que permite determinar o objeto da ontologia, legitimando-o. A ontologia somente é possível como fenomenologia" (HEIDEGGER, 1960, p. 35).

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS DEPOIMENTOS

Considerando o tema proposto, o objeto de estudo, seus delineamentos teórico-metodológicos e o contexto das singularidades em que a pesquisa se realiza, vislumbrei a necessidade de compreender os sujeitos da pesquisa diante dos pressupostos epistemológicos que tive por apropriados, baseado em uma concepção dialética, tendo como referência os estudos de Wallon, na abordagem metodológica qualitativa em apreço sobre as relações dialógicas evidentes na constituição social dos sujeitos. Considero, assim, que o lugar de onde o sujeito fala, olha, sente, faz, é sempre diferente, específico e partilhado.

Tomei por certo que a busca de superação da dicotomia homem-mundo, assim como da dicotomia razão-emoção, se insere na busca da realidade vivida e entendi, com o auxílio das ferramentas disponíveis, que o conhecimento desta realidade só será alcançado no próprio existir do pesquisador com os sujeitos e suas realidades. Isso também se exprime na pretensão de fazer as intersecções cabíveis com a mitologia grega, explorando as analogias possíveis com o mito grego de Hefesto (ou Hefesto, como sugere a etimologia) e suas relações com a deficiência em sua admissão-exclusão-readmissão no panteão do Olimpo. Isso não é apenas um recurso literário ou uma tentativa de tornar o texto palatável, mas também nos remete à questão da subjetividade, pois é ela que nos permite alcançar a objetividade em diferentes graus. Assim, ao inserir elementos metafísicos em uma tese que se fundamenta teoricamente em um autor movido por convicções associadas ao materialismo histórico-dialético, tento provocar a compreensão de que a interrogação sobre o fenômeno não se esgota, pois sempre haverá um outro sujeito para o qual ele se mostrará de um modo diferente, acentuando-se o caráter *perspectival* do próprio fenômeno, como diriam Martins & Bicudo:

O pesquisador em Educação defronta a tarefa de des-velar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. Para tanto, procura situar-se diante dos fenômenos de forma que estes possam mostrar-se na sua própria linguagem, ou seja, nas várias formas pelas quais eles podem aparecer tipicamente. (MARTINS & BICUDO, 1989, p. 76-77).

Considero plausível que as diferenças também acontecem na linguagem, em um processo semiótico, em que se evidencia a natureza complexa da linguagem que precisa ser compreendida no movimento de apreensão da realidade que se pesquisa. Na polifonia dos sujeitos da pesquisa, buscam-se ouvir as vozes das pessoas com deficiência visual que servem para entabular a presente conversação, a qual poderá ser ampliada à medida que o trabalho suscitar novas questões e diálogos sobre o tema.

Como ciência humana, a pesquisa em educação não pode tratar o sujeito como coisa. Digo isso, à luz de uma epistemologia que também se revela num pensamento de Bakhtin (2003), ao distinguir o conhecimento produzido dentro das ciências humanas daquele que se pretende nas ciências exatas:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (2003, p.400).

A tentativa de compreender as relações do indivíduo com o social pode se inserir na proposição esboçada por Bordas de *mediação semiótica*:

A sociedade é aqui entendida como o conjunto dos “outros” indivíduos, e o outro, visto não apenas como indivíduo, mas como formas culturais e simbólicas que entram em jogo através de instâncias de cultura individual e formas de cultura coletiva – que configuram o que pode ser entendido como vozes dos outros, vozes de si mesmo (...) a mediação semiótica entra no espaço do entendimento do que seja esse outro e a sua dinâmica com o sujeito, com o individual (BORDAS, 1999, p. 87).

Temos aqui uma concepção dialógica da linguagem, onde um tema constitui uma ideia em constante devir, em movimento, e à sua discussão e apreensão interessam todas as vozes, inclusive a do leitor, no momento em que apreende e reconstitui seu pensamento numa nova síntese.

Embora Wallon e os pressupostos de seus estudos, bem como a base metodológica desta pesquisa transitem sobre trilhos baseados no referencial teórico do materialismo histórico-dialético, o presente trabalho, a exemplo dos sujeitos da pesquisa e suas possíveis conclusões não assume compromissos dogmáticos com a visão marxista e materialista do homem. Interessa-me, antes, a compreensão daqueles pensadores sobre o homem como ser histórico (*da história e na história*), que procura recuperar sua condição de sujeito social e o lugar que dão à afetividade como constituinte de si mesmos e de suas consciências, assim também a ênfase na importância do outro a despeito de diferenças, neste caso particular, as diferenças relativas à pessoa com deficiência visual e seu desenvolvimento como pessoa humana na escola e na sociedade de direitos que se pretende inclusiva.

Considero, neste trabalho, o entrelaçamento que se dá entre o fenômeno de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência visual na educação, reiterando a importância da afetividade em sua mediação pedagógica dentro de dado contexto da sociedade capitalista e de uma ideologia que o sustenta, bem como os pormenores que realçam a validade do entendimento do sujeito portador de deficiência como a pessoa, o indivíduo, o humano que supera e se adapta às limitações, vantagens/desvantagens desde o seu lugar de diferença sensorio-visual como ser que tem uma trajetória, uma perspectiva de sua existência e uma história de lutas e aspirações que não podem ser negligenciadas.

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa e a compreensão do fenômeno que demarca a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual na educação básica, entrevistei sete pessoas, entre elas uma professora vidente que atua na educação de pessoas com deficiência visual, mas, por razões heurísticas e operacionais da pesquisa decidi trazer para o trabalho apenas os depoimentos das pessoas que possuem deficiência visual, havendo entre elas uma professora da rede municipal de ensino com experiência universitária e que atua como instrutor de percussão na educação de pessoas com deficiência no CAP. Os sujeitos entrevistados com perda total da visão ou considerados dentro de um quadro de cegueira legal, foram escolhidas dentro de um universo de quinze pessoas previamente contatadas, como sujeitos possíveis de ser entrevistados na cidade de Salvador, Bahia. Incompatibilidades de agenda, não atendimento dos critérios estabelecidos, indisponibilidade para a realização das entrevistas e fatores de âmbito pessoal dos contatados me levaram a redução para o número de seis sujeitos que participaram da investigação.

Para a seleção dos sujeitos entrevistados, utilizei como critérios a ocorrência das seguintes características nas pessoas contatadas:

a) pessoas que apresentassem deficiência visual que configurasse cegueira total ou cegueira legal;

b) pessoas que revelaram, em contatos prévios ou por indicação, interesse em fornecer seus depoimentos em entrevistas;

c) pessoas que tivessem uma trajetória de educação básica e estivessem residindo em Salvador quando da realização das entrevistas,

Assim, todos os seis entrevistados cujos depoimentos estão registrados neste trabalho atenderam aos critérios estabelecidos.

Embora utilizando um formulário de entrevista relativamente denso, com roteiro de perguntas básicas que a configuram como entrevista semi-estruturada, a abordagem que adotei permitiu realizar com todos os entrevistados as mesmas questões básicas e também explorar os assuntos que emergirem do diálogo sempre com questões abertas, favorecendo respostas discursivas. A elaboração das perguntas foi feita de modo que os entrevistados pudessem, inclusive, questioná-las ou revisassem pontos de sua fala anterior numa pergunta subsequente ou ainda inserissem comentários que julgassem oportunos, no decorrer de seus depoimentos, ainda que soassem inicialmente discrepantes.

Para contatar as pessoas entrevistadas obtive informações e indicações de possíveis interlocutores junto a representantes de algumas instituições que atuam em Salvador na educação e/ou na inclusão social de pessoas com deficiências visuais como o Centro de Apoio Pedagógico a Deficientes Visuais da Bahia (CAP) e o Instituto de Cegos da Bahia (ICB).

Foram contatados e entrevistados apenas sujeitos adultos, mas não houve preocupações rígidas com faixas etárias, exceto a de que atendessem aos critérios já mencionados. Ao final, constatou-se que o entrevistado mais jovem tinha 29 anos e o mais idoso tinha 53 anos. Não houve seleção prévia quanto ao gênero, mas foram entrevistadas pessoas de ambos os sexos (3 mulheres e 3 homens).

Todos os sujeitos entrevistados concordaram com a gravação de áudio dos depoimentos e responderam se autorizaram ou não o uso de seus nomes neste trabalho como uma das questões da entrevista. Como houve restrição de dois deles quanto ao uso de seus nomes reais, mesmo havendo autorização dos demais, optei por identificar a todos os entrevistados no presente trabalho por nomes de personagens da mitologia grega, sem que haja nenhuma relação entre as características morais, físicas, de valores ou quaisquer outras dos personagens

escolhidos com as pessoas reais, conforme explicado no capítulo que trata da análise das entrevistas.

As pessoas entrevistadas, quando abordadas, se mostraram solícitas e desejosas de contribuir com seus depoimentos para que este trabalho pudesse chegar a termo e sou imensamente grato a elas por isso também. As abordagens iniciais da maioria ocorreram em encontros das Oficinas de Música promovidas pelo Instituto de Cegos da Bahia (ICB), das quais obtive autorização do ICB para participar, por mediação da Prof. Kátia Daniela Cucchi e consentimento do Prof. Joselito Souza Santos, aos quais sou grato. Os sujeitos entrevistados, indicaram os locais para as entrevistas e isso foi respeitado pelo pesquisador. Dois deles foram entrevistados em suas próprias residências e os demais escolheram o CAP como local onde puderam dar as entrevistas.

4.4. OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Em meio ao processo de consecução das entrevistas, procurarei perceber aspectos subjacentes ao que é dito e ao que emerge nas entrelinhas das falas dos sujeitos com a finalidade de apreender nos relatos os fatos miúdos, os modos de dizer, as vozes e os silêncios que pudessem ensejar uma melhor compreensão das relações implicadas no processo em estudo.

A proposta é que a pesquisa nos conduza à observação da singularidade de cada pessoa com uma deficiência visual, relacionando essa individualidade com a perspectiva que adota na análise do fenômeno em estudo.

Os interlocutores foram ouvidos em entrevistas, individualmente, estando o pesquisador ocupado em situar o trabalho e a análise dos depoimentos na perspectiva de uma atitude respeitosa para com os sujeitos e suas reflexões, aliado a uma concepção de ciência sensível à escuta dos indivíduos em seus respectivos contextos, assim como à observância de uma metodologia inclusiva, entendendo que

“a ciência social é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinado momento histórico. Logo ela é também histórica, contextualizada na sua inspiração filosófica, teórica, metodológica e heurística” (MACEDO, 2000, p.154).

Tendo registrado todos os depoimentos em áudio e preenchido as lacunas existentes no roteiro escrito das entrevistas, foi feita a transcrição de todas as gravações, preservando, na

íntegra, as falas dos sujeitos, suas reticências, sorrisos ou gestos que se revelassem mais marcantes para o entrevistador. As perguntas, tais como foram feitas, estarão disponíveis em questionário anexado à versão final do estudo (Apêndice A).

Busquei valorizar, além das frases e períodos com sentido completo, o uso de pausas verbais, hesitações, reticências e repetições utilizadas pelos entrevistados e preservarei as transcrições digitadas (Apêndice B).

As entrevistas tiveram duração média de uma hora. O exaustivo e minucioso trabalho de transcrição de cada entrevista foi feito pelo próprio pesquisador, consumindo uma média de 10 a 12 horas de trabalho (algumas chegando a cerca de quinze horas), por entrevista. Assim, o tempo total de transcrição foi de aproximadamente setenta horas, alternadas em diferentes dias e períodos, sendo que a transcrição de uma das entrevistas foi feita manualmente e posteriormente digitada. Neste caso, não foi contabilizado o tempo de digitação.

Depois de digitadas as transcrições, todo o material foi revisado, ouvindo-se novamente as gravações, para elucidar os trechos obscuros ou com excesso de reticências ou dubiedades. Foram feitas as correções de concordância verbal e nominal sempre que isso não comprometia o conteúdo ou a ideia expressa pelo entrevistado. Algumas expressões, mesmo com algum erro de construção dos períodos ou revelando alguma incorreção diante da norma culta, foram preservados com o uso da expressão “sic” ao final, entre parêntesis. Apenas foram suprimidos trechos das falas dos sujeitos onde a gravação se mostrou dúbia ou indecifrável. O mesmo se fez quando apareceram expressões que pudessem expor a vida particular dos entrevistados de forma indevida ou fora do foco da pesquisa.

A par de todo o material coletado, procedi à análise dos dados significativos para o propósito estabelecido da pesquisa em busca de compreender como os sujeitos refletem sobre a importância da afetividade na mediação pedagógica para a educação de pessoas com deficiência visual, à luz de suas próprias histórias de vida. Para essa análise do material coletado em depoimentos orais utilizei a técnica da Análise de Conteúdo, assumindo-a nos termos que passo a expor.

Visando estabelecer uma definição da Análise de conteúdo como uma técnica válida para esta pesquisa e de como uma metodologia pode servir a interesses distintos, a partir dos pressupostos adotados pelo pesquisador que as utiliza, comparei as concepções de autores que já se debruçaram sobre o assunto em diferentes perspectivas. De um lado, tomei como exemplo à Berelson (1984) que é reconhecido como um dos primeiros a sintetizar a análise de

conteúdo como técnica de estudo, na década de 1940, cuja definição se baseia no modelo cartesiano de pesquisa, e que assim declara: “análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa” (BERELSON, 1984, p. 18).

Apesar dessa referência a Berelson que remonta aos anos de 1940, a análise de conteúdo é considerada por muitos como uma técnica de análise de dados popularizada por Laurence Bardin (1977), por meio da obra *A análise de conteúdo (L'analyse de contenu)*. Na qual é definida como um método empírico (TRIVIÑOS, 1987). Para Triviños (op. cit.) a obra de Bardin (1977) teve grande impacto no Brasil e, desde então, tem sido amplamente aplicada e também criticada, suscitando ainda questionamentos e controvérsias na academia. Segundo Bardin (2009), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2009, p.15).

Minayo (2002) assevera que, do ponto de vista epistemológico, em relação à Análise de Conteúdo, duas concepções de comunicação se conflitam. Ela indica que de um lado está o *modelo instrumental*, que defende que, numa comunicação, o mais importante não é o conteúdo manifesto da mensagem, mas o que ela expressa por meio do contexto e das circunstâncias em que se dá e, do outro lado aparece o denominado *modelo representacional*, que defende a ideia de que através das palavras da mensagem pode-se fazer uma boa análise do conteúdo sem que o pesquisador se atenha ao contexto e ao processo histórico. (MINAYO, 1999, p. 202).

Meu trabalho busca se distanciar da posição cartesiana defendida por Berelson e se aproximar da forma como Bardin concebe a análise de conteúdo, tendendo ainda a uma posição intermediária dentro da classificação supracitada por Minayo. Isso significa que a análise de conteúdo que proponho dá importância ao que emerge nas palavras usadas pelos entrevistados, na forma em que se expressam e, ao mesmo tempo, busca apreender o contexto histórico, social, econômico e político determinante das circunstâncias em que as vozes dos sujeitos são produzidas, amparado tanto pela natureza histórico-dialética dos estudos de Wallon que embasam a pesquisa, quanto pela perspectiva dialética subjacente aos fundamentos epistemológicos da metodologia já manifesta nesta investigação.

Retomo a perspectiva de Bardin, para quem a Análise de Conteúdo também pode ser conceituada como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Acreditava Bardin, na seqüência do pensamento acima, que o campo de aplicação da Análise de Conteúdo é extremamente vasto e que qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

Para que uma Análise de Conteúdo se configure como tal, Bardin sugere que essa análise deva organizar-se em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1) A pré-análise

Considera-se como a *pré-análise* a fase de organização e que corresponde a um período intuitivo, mas que objetiva tomar medidas operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo que isso conduza a um esquema preciso de um plano de análise visando o desenvolvimento das operações sucessivas.

Como recomenda Bardin (2009), realizei neste trabalho os quatro processos que devem compor essa fase de pré análise (leitura flutuante, escolha de documentos; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores) que podem ser assim discriminados:

- a) A leitura flutuante* – com o estabelecimento dos instrumentos de coleta de dados, as entrevistas em áudio, enquanto pesquisador, tomei conhecimento dos depoimentos, escutei-os novamente e transcrevi as entrevistas;
- b) A escolha dos documentos* – realizei a seleção do que seria analisado no material transcrito, mediante as entrevistas semi-estruturadas e seus registros;
- c) A formulação de hipóteses e objetivos* – essa etapa consistiu de afirmações provisórias, que o pesquisador se propõe a verificar;
- d) A elaboração de indicadores* – realizei recortes de textos nos documentos analisados, onde os temas que mais se repetem foram sistematizados, se constituindo em índices da pesquisa.

Ao realizar esta fase, também levei em consideração os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, recomendados por Bardin (2009) para este estágio do trabalho, a seguir descritos:

- **A exaustividade:** isso equivale a buscar esgotar a totalidade da comunicação, ou seja, o conteúdo das entrevistas transcritas;
- **A representatividade:** procurei selecionar nos documentos as informações que representassem o universo do objeto de estudo pesquisado;
- **Homogeneidade:** busquei localizar os dados se referem ao mesmo tema da pesquisa;
- **Pertinência:** situei a análise buscando explorar os documentos naquilo em que são condizentes aos objetivos da pesquisa. (BARDIN, 2009):

2) A Exploração do material

Esta é a segunda etapa recomendada por Bardin (2009) e se refere a codificação do material e à definição de categorias de análise, constituídas de rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, em razão dos caracteres comuns destes elementos, bem como a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nas transcrições. As unidades de registro correspondem ao segmento de conteúdo, temas, palavras ou frases e as unidades de contexto nos documentos se referem à unidade de compreensão que serve para codificar a unidade de registro correspondente ao segmento da mensagem. Esta etapa possibilita o incremento das interpretações e inferências. Sendo assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2006).

Nesta etapa a construção das categorias exigiu do pesquisador que se ativesse ao critério da exclusividade, a fim de que um elemento não fosse classificado em mais de uma categoria. Essa *exploração do material* foi realizada através da leitura exaustiva das transcrições do material coletado, buscando localizar os pontos de contato entre a perspectiva técnica adotada e os depoimentos, levando-se em conta os objetivos e o referencial teórico adotados nesta pesquisa (SILVA & FOSSÁ, 2013, p. 4). Para a execução da exploração do material e demais etapas da análise, elaborei e utilizei um instrumento que denominei de Matriz Analítica do Conteúdo das Entrevistas dos Sujeitos, como se observa no quadro 2. Essa matriz foi elaborada com base nos princípios já enunciados da metodologia adotada, conforme sugerido por Silva & Fossá (2013).

3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Esta foi a terceira e última etapa da análise e consistiu no tratamento dos resultados, inferência e interpretação a partir da Matriz Analítica do Conteúdo das Entrevistas dos Sujeitos (Quadro 1). Nesta etapa é natural que ocorra a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. O próprio Bardin admite ser este o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica do pesquisador (BARDIN, 2009). Minha expectativa é que tenha logrado êxito no *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* realizados permitindo o estabelecimento de relações objetivas, bem como de uma análise reflexiva e crítica, entre os depoimentos e as questões gerais relativas ao problema da pesquisa. No *tratamento dos resultados*, o material selecionado foi estudado e comparado, de modo que o conteúdo apresentado no relatório final da pesquisa seja significativo e válido para a reflexão pretendida sobre a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual como se observa no capítulo 5.

Minayo (1999) considera que predomina, na abordagem quantitativa, a busca de medidas para as significações, como critério de cientificidade, mas, na abordagem qualitativa, deve-se buscar uma descrição mais densa e uma interpretação mais profunda dos dados, tentando ultrapassar a análise meramente descritiva do conteúdo sem se permitir alterar a realidade que emerge dos discursos. Para essa autora, a técnica utilizada adquire a sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico, e a análise de conteúdo não é uma exceção (MINAYO, 1999). Assim, busquei fazer, em perspectiva qualitativa e criteriosa, a análise do conteúdo a que me propus como metodologia.

O conteúdo emergente dos depoimentos foi analisado, como se apresentará a seguir, sempre à luz da valorização das vozes dos sujeitos da pesquisa, dando proeminência às suas possibilidades de desvelar o fenômeno estudado. Essa relação direta com o discurso dos sujeitos também me remete a breves incursões pela filosofia da linguagem dentro do discurso dos sujeitos da pesquisa, em seus depoimentos orais. Contudo isso não confere à metodologia utilizada o atributo de *análise do discurso*, mas sim o de *análise do conteúdo* das entrevistas e que, em seu viés qualitativo, me permite ascender à análise do texto que ecoa das vozes destes sujeitos com base na teoria já explicitada em perspectiva multirreferencial, e que também tem sido utilizada para a análise do discurso em outros trabalhos.

4.5 A PRÁTICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dentro da proposta metodológica e das etapas já explicitadas, realizei os procedimentos que são descritos a seguir para a efetivação da análise de conteúdo das entrevistas como seguem:

1) Elaboração das categorias de análise

Buscando responder ao problema, às questões iniciais e aos objetivos da presente investigação, analisei previamente os dados nas entrevistas por meio da análise categorial. Para Bardin (1977), esse procedimento consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. Assim, realizou-se a interpretação dos dados por meio da análise de conteúdo, respaldada pelas observações *in loco*, considerando individualmente e depois comparativamente os depoimentos, revisando-os na íntegra ou através de seus extratos.

Acredito que o laborioso processo de formação das categorias se concretizou da forma prevista por Bardin (1977). Após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação. Essa codificação observou a ocorrência ou repetição das palavras, que uma vez triangulada com os objetivos e os resultados observados, foram constituindo-se em unidades de registro, servindo como elementos ou subsídios para uma categorização progressiva (SILVA & FOSSÁ, 2013, p. 3-5).

Para a execução do trabalho foi elaborada uma matriz analítica do conteúdo das entrevistas dos sujeitos da pesquisa (Quadro 1). Nos instrumentos disponibilizados no Apêndice C (a partir da página 224) o leitor pode acompanhar exemplos da evolução do processo, onde se registra a progressão da categorização, baseada nos depoimentos e nas reflexões que deles emergem, levando-se em conta as questões iniciais, os objetivos e a base teórica da pesquisa. Essa matriz considera os princípios exarados por Bardin (1977) para a análise de conteúdo em pesquisas qualitativas, bem como acolhe parte da sugestão esquemática proposta por Silva & Fossá (2013).

Quadro 1. Matriz Analítica do Conteúdo das entrevistas (itens da análise)

CATEGORIA INICIAL	UNIDADE DE REGISTRO OU DE CONTEXTO	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL

2) Descrição dos termos da Matriz Analítica

Considerando que isso facilita o entendimento daquilo que estou denominando *matriz analítica do conteúdo das entrevistas dos sujeitos* (Quadro 1) bem como de todo o processo de análise de conteúdo realizado nesta etapa da pesquisa, passo a explicar os termos que a compõem, destacando que também se acha embasada no projeto de pesquisa qualitativa em curso, na metodologia e no referencial teórico adotados.

A) Categoria inicial - As categorias iniciais se referem às primeiras impressões acerca do objeto de estudo com base nos objetivos, delineamentos e instrumentos de obtenção de dados da pesquisa e na realidade observada no trabalho de campo ou entrevistas. É resultado do processo de leitura e codificação das entrevistas transcritas, perfazendo um total de vinte categorias (conferir Apêndice B). Cada categoria constitui-se dos trechos selecionados das falas dos entrevistados sob a égide do referencial teórico proposto.

B) Unidades de registro ou de contexto – Conforme proposto por Bardin (2009), As unidades de registro correspondem ao segmento de conteúdo, temas, palavras ou frases encontradas nas entrevistas transcritas ou captadas pelo pesquisador no processo de obtenção dos dados das entrevistas gravadas em áudio. As unidades de contexto nos documentos se referem à unidade de compreensão utilizada para codificar a unidade de registro correspondente ao segmento extraído da mensagem original e que se reporta ao contexto da fala ou comunicação simbólica do entrevistado.

C) Conceito norteador - Refere-se a inferências do autor com base em interpretações do material coletado nas entrevistas e destacado nas unidades de registro, relacionando-as com o quadro teórico já proposto e com os objetivos já delineados para a pesquisa, permitindo também que sejam abertas outros caminhos ou pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas sugeridas pela leitura do material (MINAYO, 2007).

D) Categoria intermediária – São denominadas assim àquelas categorias que são desenvolvidas a partir das categorias iniciais, mas que foram criadas e nomeadas em conformidade com os dados das entrevistas da pesquisa que as constituíram, entendida a subjetividade do processo de identificação das mesmas pelo pesquisador, as quais subsidiaram a composição das categorias analíticas finais. Após a apresentação e discussão das vinte categorias iniciais, como fora exposto, emergiram as categorias intermediárias que evoluíram para as categorias finais, formando o conjunto progressivo de categorias de análise.

E) Categorias Finais - São categorias formadas a partir das categorias iniciais propostas e das categorias intermediárias já apresentadas anteriormente, à luz das unidades de registro e dos conceitos norteadores, os quais foram obtidos na análise do conteúdo das entrevistas. Assim, os passos demonstrados na matriz analítica (Quadro 1) dão sustentação e constituição às categorias finais. Desta maneira, as categorias finais representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados apresentados nas entrevistas e que embasam as reflexões deste capítulo e o conhecimento apresentado.

Assim, concluída a etapa de descrição da metodologia e efetivadas as etapas pertinentes às entrevistas, com sua transcrição e análise, passarei à apresentação dos dados coletados, mediante a análise do conteúdo dos depoimentos das pessoas com deficiência visual que participaram da pesquisa.

CAPÍTULO 5

A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Dentre os mais destacados personagens do Olimpo, estava um chamado HERMES. Ele era filho de Zeus e Maia, meio-irmão do já conhecido Hefesto, chamado de Mercúrio na mitologia romana.

Conforme o padrão grego, Hermes era o deus de muitas coisas: da eloquência, da comunicação, do comércio, da luta e de outros exercícios ginásticos e até mesmo dos diplomatas e dos ladrões. Em suma, de tudo quanto se requeresse destreza e habilidade, Hermes era a divindade dominante. Ademais, ele era o guia das almas dos mortos para o reino do Hades. Mas sua descrição não estaria completa se não mencionasse outro dado: Hermes era o deus da interpretação. Em sua honra deu-se o nome de Hermenêutica à disciplina ou ciência da interpretação de textos, especialmente importante na Filosofia e na Teologia. Como o mensageiro de Zeus (chamado Júpiter pelos romanos), trazia asas no chapéu e nas sandálias. Na mão, levava uma haste com duas serpentes, chamada caduceu. Atribuía-se a ele a invenção da lira. Sobre esse feito, conta-se que, em certo dia, encontrando um casco de tartaruga, Hermes fez alguns orifícios nas extremidades opostas do mesmo, introduziu fios de linho através desses orifícios, e o instrumento estava completo. As cordas eram nove, em honra das musas do Olimpo que, ao seu som, dançavam. Hermes ofereceu a lira a Apolo, recebendo dele, em troca, o caduceu⁹ (BULFINCH, 2002, p. 15).

Ao deparar-me com os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, e a demanda por sua interpretação, um novo reportar-me ao Olimpo. Hermes surge na abertura deste capítulo como alegoria da necessidade de destreza para a análise e a interpretação do conteúdo das entrevistas dos sujeitos da pesquisa. A expectativa é que, usando habilidosamente os instrumentos metodológicos, o referencial teórico proposto e o material coletado nas entrevistas, seja possível construir a lira com os fios de linho extraídos da tessitura dos depoimentos, fazendo dançar as musas da compreensão das hipóteses que emergem, enquanto nos dispomos em busca do desejado caduceu do conhecimento.

Assim, tomando as asas da emoção e da razão que marcam os pés e a cabeça de Hermes, percorreremos este capítulo que se propõe a apresentar a análise do conteúdo das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, em conformidade com a metodologia adotada, as perguntas iniciais ou hipóteses que configuram o trabalho, os objetivos estabelecidos e as reflexões que emergem dos depoimentos como hipóteses para a compreensão do tema

⁹ O caduceu ou emblema de Hermes é um bastão em torno do qual se entrelaçam duas serpentes e cuja parte superior é adornada com asas. É frequentemente confundido com o símbolo da medicina – uma das carreiras de Henri Wallon – a qual tem como símbolo o *bordão de Asclépio* ou *Esculápio*, que constitui-se de um bastão envolvido por uma serpente apenas.

proposto. Nele, apresento inicialmente a justificativa para o uso de nomes mitológicos para designar os sujeitos, com uma breve descrição de cada sujeito real ao lado do nome mitológico que foi utilizado e, em seguida, apresento os dados e categorias empírico-analíticas que deles emergiram para a constituição das reflexões das quais se ocupa a pesquisa, a partir dos seus delineamentos.

5.1 A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

5.1.1 Os nomes mitológicos atribuídos aos sujeitos

Embora não houvesse restrições por parte da maioria dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, alguns deles solicitaram a preservação do seu anonimato. Sendo assim, decidi por atribuir-lhes nomes mitológicos, visando preservar o anonimato das identidades e privacidade dos sujeitos que colaboraram o estudo. Essa medida está em acordo com as perspectivas iniciais do trabalho, tendo em vista a analogia deste estudo com a mitologia grega, sem prejuízos para a análise de conteúdo das entrevistas e os resultados da pesquisa. Durante todas as etapas da análise das entrevistas e redação final da tese, preservei os nomes reais ao lado dos mitológicos para evitar equívocos ou possíveis confusões nas inferências, uma vez que a pesquisa não despreza algumas subjetividades dos sujeitos no processo de análise de conteúdo.

Os nomes foram escolhidos sem nenhuma relação direta ou correspondência entre os personagens mitológicos e as características pessoais dos entrevistados ou suas histórias de vida. Visando dirimir eventuais dúvidas e cumprir com a finalidade exposta, esclareço que os critérios básicos adotados para a escolha dos nomes foram:

a) que os nomes fossem mencionados na mitologia grega, como deuses ou seres associados às divindades do Olimpo, os quais também foram utilizados e identificados nas aberturas dos capítulos, como pontes para as diferentes etapas do trabalho.

b) que o nome indicasse algum personagem mítico que tivesse alguma relação com Hefesto ou com uma divindade próxima, por ser este um personagem mítico de destaque neste texto;

c) que a caracterização do personagem na mitologia indicasse algum elemento de afetividade, exclusão/inclusão, superação, renascimento, readaptação ou afins nas histórias que os envolveram conforme relatos conhecidos.

Visando construir uma noção inicial de quem é cada um dos sujeitos da pesquisa sob o nome mítico adotado, apresento uma síntese de cada um dos respectivos entrevistados, ciente de que outras informações serão trazidas no decorrer da apresentação das categorias propostas na análise.

Adônis¹⁰ - Na presente investigação, o nome Adônis designa um sujeito entrevistado de 29 anos, com cegueira aparentemente congênita e que acredita ter ficado cego ao nascer, segundo explicação que lhe foi dada pela incidência de “água de parto” nos olhos. Como a explicação não encontra apoio científico conhecido, a origem da deficiência é tratada neste trabalho como “ignorada”. Adônis, estudou no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, frequenta cursos no CAP de Salvador e não tem profissão definida.

Ares – O nome Ares designa um entrevistado de 53 anos, deficiente visual há cerca de 15 anos, cuja cegueira foi oriunda de um descolamento de retina ocorrido durante uma partida de futebol e que foi precipitado pela fragilidade causada pela miopia elevada que já possuía, conforme ele mesmo descreveu. Ares desempenhava a profissão de Vigilante, foi aposentado devido à deficiência e atualmente serve como voluntário no CAP, dando aulas de percussão.

Atena – o nome Atena é usado para designar uma entrevistada de 36 anos, que nasceu com hidrocefalia e ficou deficiente visual ao fim do primeiro ano de vida. Atena, que inexplicavelmente voltou a enxergar aos três anos de idade, e perdeu novamente a visão ao completar quatro anos, condição em que se encontra até hoje. Sua deficiência visual total foi atribuída a uma atrofia do nervo ótico, conforme descreveu. Atena fez cursos de Recepcionista e de Telefonista, mas nunca exerceu a profissão, de modo que se declara como sem profissão.

Hebe – Designei pelo nome de Hebe à entrevistada de 33 anos de idade, com deficiência visual total de causa ignorada. Conforme pode ser sintetizado do seu relato, certa noite, Hebe sentiu uma forte dor de cabeça, após ter sido medicalizada, deitou para dormir enxergando e acordou no dia seguinte sem visão. Sua condição de deficiência visual se deu há apenas sete anos. Antes disso, ela desenvolvia a profissão de cabeleireira.

Hermes – Este nome serve para designar um entrevistado de 51 anos, com deficiência visual total, consequência de glaucoma. Hermes desempenhava a profissão de Auxiliar de Produção em um supermercado e hoje se encontra aposentado em razão da deficiência.

¹⁰ Informações sobre o personagem mítico Adônis podem ser encontradas na epígrafe da Conclusão desta tese.

Hera – É o nome que identifica à entrevistada de 36 anos, com deficiência visual total, causada por retinose pigmentar congênita. Hera cursou toda a educação básica em escolas regulares, é graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação, professora da rede municipal de ensino na cidade do Salvador, e também é atriz, já tendo participado de vários espetáculos teatrais nesta cidade.

5.1.2. A caracterização geral dos entrevistados

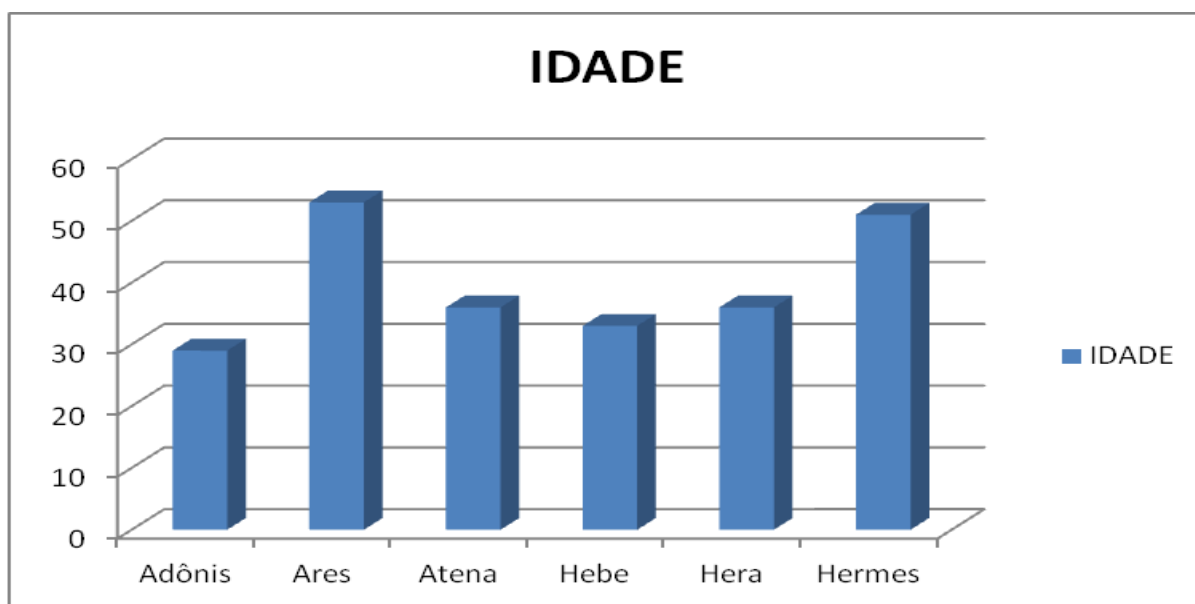
Ainda que alguns dados já constem nas descrições ao lado dos nomes mitológicos adotados, para melhor demonstrar a caracterização dos sujeitos entrevistados para este trabalho, apresento, a seguir, uma série de tabelas com suas respectivas análises, as quais permitirão uma compreensão sempre panorâmica dos dados coletados e em evidência, situando o leitor em relação ao contexto brasileiro com informações do Censo Brasileiro de 2010 e documentos correlacionados:

Quadro 2 - Caracterização geral e escolaridade dos sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	GÊNERO	ESCOLARIDADE	TIPO DE CLASSE	IDADE DE ACESSO
ADÔNIS	29	<i>Masculino</i>	<i>8ª série EF</i>	<i>Especial</i>	<i>9 a 10¹¹</i>
ARES	53	<i>Masculino</i>	<i>6ª série EF</i>	<i>Regular</i>	<i>7 (Sou 6 na banca)</i>
ATENA	36	<i>Feminino</i>	<i>7ª série EF</i>	<i>Regular e Especial</i>	<i>4 (regular) e 6 (na especial)</i>
HEBE	33	<i>Feminino</i>	<i>E. Médio</i>	<i>Regular</i>	<i>6</i>
HERA	36	<i>Feminino</i>	<i>Pós-graduação</i>	<i>Regular</i>	<i>5</i>
HERMES	51	<i>Masculino</i>	<i>7ª série EF</i>	<i>Especial</i>	<i>8</i>

Apesar de a idade não constituir-se em critério adotado na seleção dos sujeitos da pesquisa, embora tenha se buscado pessoas adultas, o Quadro 1 demonstra que foram entrevistados sujeitos adultos de diferentes faixas etárias, compreendendo pessoas de 29 a 53 anos. Nesse grupo, nota-se uma predominância de pessoas com idades entre 29 e 36 anos (Adônis, Atena, Hebe e Hera).

¹¹ Se o acesso se deu em 1999, como declara na entrevista, ele já teria 13 anos e não apenas 9 ou 10 como calculou ao dar a resposta na entrevista.

Gráfico 1. Identificação dos sujeitos por idade

Fonte: Entrevistas registradas em áudio e transcritas (Apêndice B)

Dadas a natureza e a metodologia qualitativa deste trabalho, os sujeitos não constituem amostras que permitem que seus resultados sejam generalizadas, logo não pretendo que isso seja feito. Dados estatísticos gerais, porém, eventualmente são apresentados para fins de comparação e para situar as informações dentro do contexto nacional ou regional. Nesta perspectiva, observa-se que, segundo o Censo Demográfico 2010, o maior contingente da população brasileira com pelo menos uma deficiência registra-se na faixa etária de 40 a 59 anos, correspondendo a um total de 17.435.955 pessoas, sendo 7.530.514 homens e 9.905.442 mulheres. Para esse grupo etário, a deficiência visual foi o tipo mais declarado, seguido das deficiências motora e auditiva (BRASIL/IBGE, 2012, p. 78).

Também pode ser observado na tabela 1 que 66,6% dos entrevistados não concluíram o Ensino Fundamental e apenas uma das pessoas (Hera) concluiu um curso de nível superior (Pedagogia), tendo concluído também a uma pós-graduação. Uma delas (Hebe) ainda estava por concluir o Ensino Médio à época da entrevista.

O nível de escolarização ou de instrução é um importante indicador, mesmo quando não se pretende fazer generalizações. Os resultados do Censo Demográfico 2010 (BRASIL/IBGE, 2012) mostraram diferenças significativas entre o nível de instrução das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, motora, auditiva, mental ou intelectual) e o daquelas sem alguma dessas deficiências. Eles revelam que, enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não tinha instrução ou

possuía apenas o nível fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas de 15 anos ou mais que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais. A segunda maior diferença em pontos percentuais, segundo o documento, foi observada para o ensino médio completo e o superior incompleto, onde o percentual de população de 15 anos ou mais com deficiência foi de 17,7% contra 29,7% para as pessoas sem deficiência. Observou-se ainda que a menor diferença estava no ensino superior completo: 6,7% para a população de 15 anos ou mais com deficiência e 10,4% para a população sem deficiência. (BRASIL, IBGE, 2012, p. 81-82).

No Nordeste os números indicam que 67,7% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o nível fundamental incompleto, 6,6 pontos percentuais a mais que a média nacional, apenas 12,3% possuem nível Fundamental completo e Médio incompleto (contra 14,2% da média nacional) e apenas 4,0% possuem curso superior completo, ou seja, 2,7 pontos percentuais a menos que a média brasileira. (BRASIL/IBGE, 2012, p. 83). A tabela 2, extraída do Censo Demográfico 2010 permite uma comparação deste quadro por regiões, como se apresenta, a seguir:

Tabela 1 - Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências investigadas, por nível de instrução, segundo as Regiões.

Grandes Regiões	Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências investigadas (%) (1)					
	Total	Nível de instrução				
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Brasil	100,0	61,1	14,2	17,7	6,7	0,4
Norte	100,0	61,9	14,0	18,4	5,4	0,4
Nordeste	100,0	67,7	12,3	15,7	4,0	0,3
Sudeste	100,0	56,2	15,5	19,4	8,5	0,5
Sul	100,0	62,6	14,4	16,0	6,8	0,2
Centro-Oeste	100,0	58,4	14,3	18,7	8,2	0,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.

Destaco que o cruzamento de diversos dados do Censo 2010 revela que

Os tipos de deficiência variam com relação às idades das pessoas. Em 2010, a deficiência, de todos os tipos, teve maior incidência na população de 65 ou mais anos, mostrando o processo de envelhecimento e a consequente perda de funcionalidades. A deficiência visual teve maior prevalência em todos os

grupos de idade, sendo bastante acentuada no grupo de acima de 65 anos, ocorrendo em quase a metade da população desse segmento (49,8%). (OLIVEIRA/BRASIL, 2012, p. 9),

Certo é que a deficiência visual atinge às pessoas em qualquer idade, enquanto algumas pessoas nascem com ela, outras a adquirem ao longo da vida. O contingente populacional que tem pelo menos uma das deficiências investigadas pelo Censo de 2010 revela que sua prevalência é bastante alta na população brasileira e se distribui por todos os grupos de idade. Destaca-se que a incidência de deficiência visual na população residente total, considerando-se todas as faixas etárias, é de 18,8%, enquanto que entre as pessoas com alguma deficiência na faixa etária de 15 a 64 anos de idade – faixa que abarca os sujeitos de nosso estudo – essa incidência sobe para 20,1% na população. (OLIVEIRA/BRASIL, 2012, p. 10).

Apresentarei a seguir (Quadro 3), uma caracterização dos sujeitos da pesquisa buscando situá-los em relação ao tipo de deficiência visual que os acomete, a causa da deficiência relatada nos depoimentos e que idade tinha a pessoa quando foi acometida pela perda de visão.

Quadro 3 - Caracterização por tipo, causa e manifestação da deficiência visual (DV)

NOME	Tipo de Deficiência Visual	Causa da Deficiência Visual	Idade em que a DV se manifestou
ADÔNIS	Total	"Água de parto" (ignorada)	Ao nascer
ARES	Baixa Visão	Miopia alta + descolamento de retina	Aos 38 anos
ATENA	Total	Hidrocefalia + Atrofia do Nervo ótico	Enxergou no primeiro ano, perdeu a visão, voltou a enxergar com 3 anos e perdeu novamente aos 4 anos
HEBE	Total	Ignorada (sentiu uma dor de cabeça e acordou sem visão no dia seguinte)	27 anos
HERA	Total	Retinose pigmentar Congênita.	Ao nascer
HERMES	Total	Glaucoma	Ao nascer

Alguns aspectos chamam à atenção no Quadro 3. O primeiro deles é que a quase totalidade dos entrevistados tem *deficiência visual total* e apenas um deles apresenta *baixa visão*.

De acordo com GIL (2000), os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades, numa gradação que vai desde a cegueira total, até a chamada visão perfeita ou visão total. Assim, considera-se que a expressão ‘deficiência visual’ se refere ao espectro que compreende desde a cegueira total até a visão subnormal, que aqui preferimos chamar de baixa visão. (GIL, 2000, p. 6). A *baixa visão* se refere a

alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. (...) Uma definição simples de visão subnormal é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia; em outras palavras, trata-se de uma pessoa que conserva resíduos de visão. (GIL, 2000, p. 6).

É importante destacar que nessa configuração de *baixa visão* equivale a dizer que uma pessoa que a possui apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância, com auxílios ópticos (óculos, lupas etc.). Neste caso, a visão se apresenta embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo (GIL, op. cit., idem).

A respeito do uso de recursos óticos para pessoas de baixa visão, também denominada por alguns autores de visão subnormal, Braga (1997) acrescenta:

Recursos ou auxílios ópticos para visão subnormal são lentes especiais ou dispositivos formados por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, que se utilizam do princípio da magnificação da imagem, para que possa ser reconhecida e discriminada pelo portador de baixa visão. Os auxílios ópticos estão divididos em dois tipos, de acordo com sua finalidade: recursos ópticos para perto e recursos ópticos para longe. (BRAGA, 1997, p. 12)

Os demais entrevistados indicaram que possuem deficiência visual total. Isso corresponde à cegueira, como geralmente se denomina. Do ponto de vista médico, o termo cegueira reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas o prejuízo dessa aptidão em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras. Contudo, a cegueira total ou simplesmente *amaurose*, pressupõe completa perda de visão. Na cegueira total ou deficiência visual total, a visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente (TALEB, 2012, p. 8).

Um segundo aspecto que se destaca (Quadro 3) refere-se às causas da deficiência. A maioria dos entrevistados (66,6%) mencionaram indicadores de cegueira ao nascer. Do total dos entrevistados, dois relataram causa ignorada para suas deficiências, sendo que um deles (Adônis) declarou ter recebido uma explicação médica pouco plausível:

Bem... Os médicos detectaram que foi “água de parto”... É meio esquisito, né?... Mas, desde que eu me entendo por criança até hoje... o que meus pais dizem que os médicos falaram pra eles é que foi água de parto... Então, praticamente eu já nasci cego... (ADÔNIS, 2015, informação verbal)¹²

Não foi possível conferir se essa foi a real explicação dada pelo médico ou se a resposta reflete apenas o entendimento dos pais do entrevistado, o qual lhe foi repassado. A outra pessoa com deficiência visual entrevistada que relatou desconhecimento sobre a causa de sua cegueira narrou o evento que culminou com sua deficiência visual de forma dramática, mas sem nenhuma precisão sobre a causa do problema:

Não há uma origem conhecida. Porque eu comecei sentindo fortes dores de cabeça, e fui internada. Fui algumas vezes para alguns hospitais, fiz vários exames e não se sabe mesmo a causa do quadro. Não tem um resultado específico. A dor de cabeça atrofiou o nervo ótico, mas não se sabe a causa da dor de cabeça. Porque eu senti as dores de cabeça e fiquei internada um período no HGE. É... isso ocorreu em 2008, mais ou menos novembro pra dezembro de 2008. Entrei no HGE no dia 11 de dezembro de 2008... Entrei enxergando, no outro dia acordei sem ver mais nada, E fiquei paraplégica... fiquei... perdi todos os movimentos. Tetraplégica, aliás, né?... Perdi todos os movimentos do corpo, a visão e o olfato... E os outros sentidos eu consegui recuperar, somente a visão ainda não voltou. Então, há uma incógnita aí, né? não tenho uma resposta. (HEBE, 2015, informação verbal)¹³

A Organização Mundial de Saúde, OMS, estima que no mundo haja cerca de 1,4 milhão de crianças cegas. Segundo uma estimativa do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO), o Brasil tem mais de 27 mil crianças cegas e 83 mil com baixa visão (TALEB, 2012). Algumas causas são apresentadas por Gil (2000) como as mais freqüentes de cegueira e baixa visão ou visão subnormal, como ela prefere denominar:

Retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora. Catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na

¹² Entrevista concedida por ADÔNIS. Entrevista 5 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

¹³ Entrevista concedida por HEBE. Entrevista 4 [23 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (90 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

gestação. Glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções. Atrofia óptica. Degenerações retinianas e alterações visuais corticais. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares. (GIL, 2000, p. 9)

Apesar desse conhecimento difundido pela OMS e por diferentes organizações governamentais e não-governamentais no Brasil, as histórias contadas pelos sujeitos da pesquisa revelam evidentes contradições, incompreensões da informação médica por parte das famílias ou mesmo a suposição de imprecisão dos procedimentos médicos para diagnosticarem e tratarem ou para informarem com clareza aos pacientes e suas famílias os motivos ou causas de suas deficiências. Contudo, não houve como apurar, de fato, que fatores foram determinantes para o desconhecimento de alguns das causas de suas deficiências visuais.

No tocante à idade em que a cegueira se manifestou, nota-se na Tabela 1 que metade dos sujeitos da pesquisa já nasceram cegos ou tiveram complicações no parto que ocasionou a cegueira total, um deles ficou cego na idade adulta, após histórico de miopia alta desde a infância. Uma informou ter perdido a visão de causa desconhecida aos 27 anos, sem nenhum histórico de deficiência anterior e a outra relatou ter nascido com deficiência que ocasionou a perda de visão com um ano, ter voltado a enxergar aos 3 anos, ter passado um período enxergando normalmente, e depois voltou a ficar cega total, condição em que permanece há mais de 30 anos.

Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa por estado civil e gênero

ESTADO CIVIL	GÊNERO		Total
	Masculino	Feminino	
SOLTEIROS	3	1	4
CASADOS	0	1	1
DIVORCIADOS	0	1	1
VIÚVOS	0	0	0

Observa-se acima (Tabela 2), que o grupo de sujeitos entrevistados na pesquisa apresenta características heterogêneas em relação ao estado civil e não registra nenhuma pessoa em estado civil de viuvez. A tabela evidencia a maior predominância de solteiros, sendo que apenas um dentre os solteiros é do gênero feminino. Por outro lado, nenhum dos

entrevistados do gênero masculino é casado, enquanto no gênero feminino a distribuição é equânime quanto ao estado civil.

5.2. AS VOZES DOS SUJEITOS NOS DEPOIMENTOS

Ao enveredar pela análise dos depoimentos dos sujeitos da presente pesquisa, em suas entrevistas, dois aspectos me parecem demandar cuidados. O primeiro se refere ao fato de que estou lidando com as vozes dos sujeitos da pesquisa que aparecem nas entrevistas como um referencial para a construção do conhecimento pretendido. O segundo se refere ao fato de que esse conhecimento pretendido dependerá em grande medida da interpretação do conteúdo das entrevistas, compreendendo as categorias emergentes na análise de conteúdo, respeitando os princípios epistemológicos, à luz do referencial teórico, dos objetivos da pesquisa e das questões que ensejaram e nortearam a investigação.

Para dar conta destes aspectos, especialmente no que se refere à escuta e interpretação das vozes dos sujeitos, me ocorre retomar uma compreensão da *noção de voz* que se apresenta nos estudos da linguagem realizados por Bakhtin (2002). Segundo aquele autor, *a noção de voz* vai além de uma explicação dos sinais auditivo-vocais. Sua explicação da consciência falante é extensa e se aplica tanto à comunicação oral quanto à escrita, englobando questões mais amplas da perspectiva do sujeito que fala, seu horizonte conceitual, sua intenção e sua visão do mundo.

Um aspecto que é importante para Bakhtin e que se reveste de relevância também nesta pesquisa, cujo referencial teórico básico reside nos estudos de Henri Wallon – ambos teóricos estribados nos princípios do materialismo histórico dialético – é que as vozes existem sempre em um ambiente social e não existe uma voz totalmente isolada de outras vozes. Em sua análise do significado das enunciações, ele o concebeu como um processo ativo e insistiu que uma enunciação só pode existir se é produzida por uma voz (BAKHTIN, 2002, p.131-132). Ao mesmo tempo, só existe significação no enunciado quando duas ou mais vozes se encontram, ou seja, quando a voz de um ouvinte responde à voz de um falante:

Para cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas como resposta. Quanto maior seja seu número e sua importância, mais profunda e real deverá ser a nossa compreensão. (...) compreender é opor à palavra do locutor [falante] uma *contrapalavra* [entendendo-se ‘contrapalavra’ como uma palavra alternativa do repertório do ouvinte] (BAKHTIN, 2002, p. 132)

Deste modo, o autor supracitado exprime a ideia de que *cada voz dirige-se a uma outra*, e essa direcionalidade ou responsabilidade (ou ainda respondibilidade)¹⁴ reflete o interesse de Bakhtin pelo construto teórico mais básico de seu enfoque nos estudos da filosofia da linguagem que é a *dialogicidade*.

Reconheço que a *dialogicidade* em Bakhtin é um conceito demasiadamente amplo para inserção ou discussão neste trabalho sem prejuízo do foco, mas cabe dizer que seus princípios abarcam desde a relação entre as vozes do autor e do personagem no discurso novelístico, a natureza da interação entre o analista e o analisado no contexto da psicanálise, e a história das vozes na fala indireta. Interessa-me, sobretudo salientar aqui que, na perspectiva de Bakhtin (2002), o dialogismo primordial do discurso se dá à medida que os enunciados concretos de um falante se põem em contato com os enunciados de outro ou se *‘interanimam’* (WERTSCH, 1993, p. 74). Um ponto a ser destacado aqui é que uma forma dessa *interanimação [ou interação] dialógica* é a comunicação verbal direta face a face, entre as pessoas, embora se reconheça que o diálogo se processa não apenas nessas circunstâncias, e sim em toda comunicação verbal falada, escrita ou de qualquer tipo possível. Por isso mesmo Bakhtin recomenda cuidados no trato com o discurso de outrem e lembra que

(...) o discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação* (...) Ainda mais, a enunciação citada tratada apenas como um tema do discurso, só pode ser caracterizada superficialmente. Para penetrar completamente no seu conteúdo, é indispensável integrá-lo na construção do discurso. Se nos limitarmos ao tratamento do discurso citado em termos temáticos, poderemos responder às questões “Como” e “De que falava Fulano?”, mas “O que dizia ele?” só pode ser descoberto através da transmissão de suas palavras, mesmo que só soube a forma de discurso indireto (BAKHTIN, 2002, p. 144).

Outro aspecto relacionado a este, para o qual convém atentar, é que o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto e que há, de fato, tantas significações possíveis quantos contextos possíveis (BAKHTIN, 2002, p. 106).

Por isso, valho-me desta explicação no preâmbulo da análise das vozes das pessoas com deficiência visual que participaram deste estudo para salientar para o mais exigente leitor que não se pode ignorar neste processo o fato de que toda expressão comporta pelo menos

¹⁴ Na tradução do inglês “answerability”, Tezza (2003) prefere a palavra *responsabilidade* em vez de *respondibilidade*, alegando que seu uso corrente em português conserva etimologicamente a ideia de “resposta”, num sentido mais amplo e concreto, moralmente enraizado, mantendo-se, portanto, fiel à ideia fundamental do termo bakhtiniano. Considero que *respondibilidade* confere à expressão um sentido mais específico, portando mais adequado, porém não julgo que isso tenha relevância maior que a que expõe essa nota para compreender-se o pensamento de Bakhtin.

duas faces: o conteúdo que lhe é interior e sua objetivação exterior para outrem ou também para si mesmo (BAKHTIN, 2002, p. 144). Assim, por mais conscienciosos, zelosos e metódicos que sejam os interlocutores, ninguém está absolutamente livre de equívocos em sua compreensão nesse processo de interação verbal. Tendo, pois, esses princípios ao alcance da memória, é que proponho a consideração das vozes, enunciações e diálogos possíveis com os interlocutores entrevistados neste trabalho e o estabelecimento das categorias que emergem da análise do conteúdo dessas entrevistas..

5.3. CATEGORIAS QUE EMERGEM DAS VOZES

Em conformidade com os delineamentos já apresentados, os pressupostos teóricos e metodológicos adotados, e à luz dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, buscamos responder à questão, que se constitui no problema desta pesquisa, ou seja: Como as pessoas com deficiência visual refletem sobre a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem e de que modo isso contribui para a inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual na educação e na sua prática social?

A aplicação dos procedimentos da Análise de Conteúdo das entrevistas dos sujeitos desta pesquisa me permitiu considerar as seguintes categorias de análise como emergentes das vozes dos entrevistados: a) Sentidos atribuídos ao conceito de afetividade; b) Afetividade e aprendizagem: relações e aproximações; c) Afetividade e inclusão: desafios atitudinais; d) Afetividade e diferença: desafios da formação docente. Assim, apresento a seguir o que delas emerge nas vozes dos próprios sujeitos, em afinidade com os objetivos e o referencial teórico propostos.

5.3.1 Sentidos atribuídos a afetividade

A análise das entrevistas revelou que emergiram dos depoimentos dos sujeitos alguns sentidos que foram atribuídos ao conceito de afetividade. Neles se observa que cada sujeito fala do seu próprio lugar e contexto, mas isso não o impede de apresentar pontos de contato com os demais e isso pode ser percebido na aplicação dos procedimentos adotados. Ao responderem a uma pergunta sobre o conceito que cada um tinha sobre a afetividade ou em meio às respostas de outras questões da entrevista semi-estruturada que trataram dos temas desta tese, foi possível observar diversos sentidos atribuídos ao conceito em tela. Destacarei, a seguir, dois deles que me parecem subsumir aos demais. Contudo, outros sentidos poderão

ser mencionados à medida do transcurso da análise nas demais categorias de análise apresentadas. Optei pelo uso de itálico nas citações às falas dos sujeitos, visando destacá-las de outras citações ao longo do texto, sem prejuízo do entendimento das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) para as citações.

5.3.1.1 Afetividade como cuidado com o outro

Tomo inicialmente a fala de Ares para subsidiar esse tópico quando ele define a afetividade quando isso lhe é solicitado: “*É o sentimento que se tem com o outro... Na escola, é o cuidado que se tem com aquela pessoa que precisa daqueles cuidados.*” (ARES, 2015, informação verbal)¹⁵

A declaração de Ares aponta para uma percepção da afetividade no contexto escolar inicialmente como “*um sentimento que se tem com o outro*” e em seguida afirma a natureza desse sentimento “*é o cuidado que se tem com aquela pessoa que precisa daqueles cuidados*”. O substantivo masculino sentimento, no senso comum é o ato de sentir ou sentir-se, o que também pode ser definido como *aptidão para sentir, disposição para se comover, se impressionar, perceber e apreciar algo* e alude à *sensibilidade*. Em Psicologia há certa controvérsia histórica a respeito do significado de sentimento, tanto quanto de emoção, como assinala Almeida (2008):

Consultando a literatura da psicologia sobre a emoção, percebemos ser esse um problema que perdura até os dias de hoje. Enquanto alguns autores, como, por exemplo, Goleman (1995), identificam emoção com sentimento, outros distinguem-nos, como Damásio (1994). E outros, ainda, não somente os distinguem, mas sobrepõem um ao outro. É o exemplo de Rogers e Kinget, dado por Mahoney (1993), que consideram o termo sentimento como o mais abrangente. Já Wallon, além de distinguir emoção, sentimento, paixão e afetividade, afirma que esta última é mais ampla, pois engloba os três primeiros aspectos. (ALMEIDA, 2008, p. 344)

Cabral & Nick (1999), ao definir a afetividade, corroboram com o pensamento de Ares:

Afetividade é um termo utilizado para designar e resumir não só os afetos em sua acepção mais estrita, mas também os sentimentos ligeiros ou matizes de sentimentais de agrado ou desagrado, enquanto o afeto é definido como qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a ideias ou a complexos de ideias. (CABRAL & NICK, 1999)

¹⁵ Entrevista concedida por ARES. Entrevista 2 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

Para Henri Wallon o sentimento – ao lado da emoção e da paixão - é uma das formas pelas quais se manifesta a afetividade. Para ele, essas manifestações surgem ao longo de toda a vida do indivíduo, contudo evoluem, assim como o pensamento da criança que evolui do pensamento sincrético para o diferencial. Enquanto a emoção é a primeira expressão da afetividade, organicamente ativada e sem controle da razão, para Wallon, o sentimento é a representação da sensação e está mais relacionado à cognição, podendo o indivíduo descrever o que lhe afeta como, por exemplo, comentar o que sente sobre sua alegria ou tristeza. (WALLON, 1968).

Convém salientar, porém, que para o educador francês, “a afetividade é um domínio funcional” (ALMEIDA, 1999, p. 42) e “deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção” (WALLON, 1995, p. 47).

No fragmento do depoimento de Ares em apreço, nota-se a declaração de que o referido sentimento “*é o cuidado que se tem com aquela pessoa que precisa daqueles cuidados*”. Dois aspectos me parecem importantes nessa frase; o primeiro diz respeito ao fato de que ele vê a afetividade como “*o cuidado que se tem*” e o segundo é que esse cuidado “*se tem com aquela pessoa que precisa daqueles cuidados*” (ARES, 2015, informação verbal)¹⁶

A ideia de afetividade na educação como *cuidado* é extremamente pertinente e encontra ressonância, inclusive na legislação educacional. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB N° 1, de 07/04/1999), o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando de forma democrática as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Assim também o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, o RCNEI (1998), orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem. Não é de se esperar que isso seja esquecido nas demais fases da vida escolar e social dos indivíduos.

Ao desenvolver o que se tornou conhecido como uma “*pedagogia do cuidado*” Leonardo Boff, eminente teólogo e educador brasileiro, declara:

Cuidado é gesto amoroso para com a realidade, gesto que protege e traz serenidade e paz. Sem cuidado, nada que é vivo sobrevive. O cuidado é a força maior que se opõe à lei da entropia, o desgaste natural de todas as coisas, pois tudo de que cuidamos dura mais. (BOFF, 2003, p. 22)

¹⁶ Entrevista concedida por ARES. Entrevista 2 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

A entrevistada denominada Hebe, à semelhança de Ares, respondeu à mesma questão endossando a ideia da afetividade como cuidado:

“Assim... na escola... afetividade? Cuidado. Cuidado, zelo, né? (sic) Amor... cuidado... acho que [é dar] maior atenção para as necessidades.” (HEBE, 2015, informação verbal)¹⁷

Assim como Ares e Hebe, a entrevistada Atena também inclui a noção de cuidado com o outro em sua definição da afetividade: *“A afetividade pra mim é... Eu acho que inclui, assim, a atenção, o cuidar dos outros, inclui pra mim... é... a aproximação... entre as pessoas.”*(ATENA, 2015, informação verbal)¹⁸

Em acordo com a segunda parte do fragmento da fala de Ares que traz a ideia de que a afetividade *é o cuidado que se tem com a pessoa que tem necessidades*, Boff também realça, mais uma vez a importância do cuidado nas relações humanas, sobretudo na educação, acrescentando que

o ser humano é um ser essencialmente de necessidades, é um ser de participação, um ator social, um ser de cuidado, mais ainda: sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano. (BOFF, 2004, p. 48)

Acredito que está inserida nas falas dos sujeitos a compreensão de que esse cuidado que se tem como manifestação da afetividade é relativo não apenas às pessoas com deficiência visual, mas é extensivo a todos – uma vez que todos têm necessidade – no contexto específico da escola, mas também na vida social. Maturana (1999) também relaciona o cuidado com a afetividade:

Cuidar é a emoção central para a nossa existência como ser humano [...] é a emoção que funda o social e não se esgotou, ele está aí. Se não estivesse aí não haveria dinâmica social, não estaríamos na aceitação do outro.(MATURANA, 1999, p. 105).

Assim, posto está que se trata de uma profunda reflexão que fazem os sujeitos da pesquisa, com diversos desdobramentos ou repercussões na vida social e educativa, não apenas das pessoas com deficiências visuais, mas na vida de todas as pessoas com ou sem deficiências.

¹⁷ Entrevista concedida por HEBE. Entrevista 4 [23 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (90 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

¹⁸ Entrevista concedida por ATENA. Entrevista 3 [maio de 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

5.3.1.2 Afetividade como aproximação e acolhimento

Ao apresentar a sua definição de afetividade, Hera declara:

Como se define... É o que eu falei. Eu acho que o que define a afetividade no contexto escolar é justamente esse grau de proximidade do professor com o aluno. Pra mim isso é o que define. O professor, ele... ele... ele cria e ele alimenta esses laços de afetividade. Quanto mais ele cria, mais próximo ele estará do aluno. É mais fácil ele saber como o aluno aprende, por exemplo. Como saber como o aluno aprende? É estando próximo do aluno. Chegando no aluno. Se ele não chega, ele não descobre como o aluno aprende. Se ele chega... E esse chegar, esse aproximar parte da afetividade. (HERA, 2015, informação verbal)¹⁹

Nesta atribuição de sentido à palavra afetividade que traz elementos complementares à primeira, observa-se o foco na aproximação do professor para com o aluno, a fim de que seja exitoso o processo ensino-aprendizagem. Há aspectos que chamam à atenção nessa definição e que remetem o pesquisador a algumas considerações sobre a afetividade na educação. O primeiro refere-se a *aproximação* como uma iniciativa do professor: “*O professor, (...) ele cria e ele alimenta esses laços de afetividade. Quanto mais ele cria, mais próximo ele estará do aluno.*”(HERA, op. cit.)

Esta iniciativa, a meu ver, é uma decisão pedagógica tanto quanto é uma decisão de humanização do processo onde a afetividade é vista como importante. A aproximação de um desdobra o cuidado em encontro frutífero com o outro. Franco (2013), ao propor um estudo reflexivo-descritivo estabelecendo relações e destacando similaridades entre a *pedagogia do afeto* de Wallon e a *pedagogia do cuidado* de Boff, demonstra o quanto é relevante o cultivo da afetividade e que não pode haver cuidado sem a devida aproximação e refere-se a isso como um ato de cultivo do amor e de cuidado:

Sabe-se que o cultivo do amor ao próximo não é algo fácil, pois a manifestação da emoção depende do outro, isto é, para que haja o desencadeamento de uma reação emotiva é necessário que se tenha a presença do outro. E isso nem sempre é conquistado de uma hora para outra. E como cuidar do próximo, sem contato, sem aproximação? Ou seja, é preciso doar-se plenamente para os muitos momentos que oportuniza a cultivação do amor ao próximo como um ato de Cuidado. (FRANCO, 2013, p. 75)

Para Maturana, “a emoção fundamental que torna possível a história da humanização é o amor” (MATURANA, 1999, p. 23). Na perspectiva dele, a emoção não se refere ao que convencionalmente se denomina como sentimento. Ele considera as emoções como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos

¹⁹ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

movemos” (MATURANA, 1999, p. 15). Nesta perspectiva – que em muito se aproxima da walloniana – o amor aparece como a emoção instituída do social e como o elemento estruturante da fisiologia humana, visto que “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência que conotamos quando falamos do social”. (MATURANA, 1999, p. 23).

Outro aspecto a se destacar ao retomar a fala de Hera é que essa aproximação traz consequências pedagógicas:

É mais fácil ele saber como o aluno aprende, por exemplo. Como saber como o aluno aprende? É estando próximo do aluno. Chegando no aluno. Se ele não chega, ele não descobre como o aluno aprende. Se ele chega... E esse chegar, esse aproximar parte da afetividade. (HERA, 2015, informação verbal)²⁰

Penso que está embutida nessa declaração uma compreensão da afetividade como algo produtivo e essencial para a educação e em pleno acordo com a pedagogia baseada na psicogênese da pessoa completa de Wallon. A este parecer acrescenta-se uma reflexão de Franco:

O afeto é um dos mais importantes caminhos para “compreender” o ser humano e se aproximar dele. Assim também, o afeto com base no cuidado é essencial para a percepção ecológica com o planeta, visando o bem-estar do ser humano. Isto é, um paradigma-cuidado postulado por Boff. O afeto na proposição de Wallon busca articular o biológico e o social, atribuindo uma enorme grandeza às emoções na formação da vida psíquica, enfatizando que esta funciona como um amálgama entre o social e o orgânico. (FRANCO, 2013, p. 68)

O sujeito da pesquisa Hermes também considera a afetividade dentro desta noção de acolhimento e aproximação com o outro, mas inclui um elemento diferente dos demais, ao falar da afetividade que é a relação com os colegas:

Eu não sei se vou responder bem a essa pergunta... rsrs... O que eu penso sobre a afetividade...é... a gente consegue ter colegas... bons colegas na escola regular... É... e colegas que dão atenção à gente que são capazes de dizer, de ditar o que está no quadro... e eu estou falando especificamente da minha época... E tem uns colegas que não querem saber da gente... que tem medo... que tem nojo... Não sei se alguns dos meus colegas vão falar isso, mas é a realidade. É na minha época... E hoje é eu acho que não é mais admissível, eu acho que não é... (HERMES, 2015, informação verbal)²¹

²⁰ ²⁰ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

²¹ Entrevista concedida por HERMES. Entrevista 6 [12 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

A proposição das relações afetivas com os colegas como importantes para o processo educativo de pessoas com deficiência visual expõe um pensamento que está em pleno acordo com o que propunha Wallon para a pedagogia e o desenvolvimento dos indivíduos, desde os seus primeiros momentos de vida. Em sua psicogênese, como já destacamos no referencial teórico, o meio, incluindo-se as relações afetivas e sociais, em que situa-se cada indivíduo, tem papel preponderante em seu desenvolvimento e formação. Sobre isso, ao retratar as críticas de Wallon à pedagogia proposta por Rousseau – o qual defendia que o indivíduo deveria ser educado fora da sociedade, para que pudesse atingir plenamente suas potencialidades individuais e desenvolver-se segundo sua natureza – Galvão (1995) acentua:

A idéia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível para a perspectiva walloniana, segundo a qual é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo. Wallon considera, portanto, que a educação deve, obrigatoriamente, integrar, à sua prática e aos seus objetivos, essas duas dimensões, a social e a individual: deve, portanto, atender simultaneamente à formação do indivíduo e à da sociedade. (GALVÃO, 1995, p. 91).

Hermes menciona tanto aspectos positivos quanto negativos do sentido de afetividade nas relações com os colegas, denunciando, inclusive, a ocorrência de sentimentos preconceituosos e excludentes que afetam diretamente nas relações sociais e educativas das pessoas com deficiências visuais, pois lembra que “ *tem uns colegas que não querem saber da gente... que tem medo... que tem nojo*”. (HERMES, 2015, informação verbal)²²

Trata-se de referência a atitudes ou reações condenáveis que, infelizmente, ainda perduram na sociedade e no contexto educacional. Elas aí estão, a exigirem posturas assertivas da cidadania e dos educadores contra elas, visando a operação de mudanças, excedendo à natural indignação por sua ocorrência, especialmente no ambiente escolar. Como já dito, outros sentidos atribuídos à afetividade aparecerão embutidos nas demais categorias empírico-analíticas que seguem, enriquecendo à nossa compreensão a respeito de como os sujeitos refletem sobre o tema.

5.3.2. Afetividade e ensino-aprendizagem

Ao responder às diversas questões da entrevista em torno das relações entre a afetividade e o processo ensino-aprendizagem os sujeitos fizeram relações e aproximações

²² Entrevista concedida por HERMES. Entrevista 6 [12 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

que nos permitem situar algumas reflexões a elas pertinentes. No trato desta categoria analítica dos depoimentos, devidamente amparado pela teoria walloniana, convém salientar que,

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante. Esses atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu até então; estão em desenvolvimento, processo que é aberto e permanente. (...) O processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores. (MAHONEY & ALMEIDA, 2005, p. 3)

Assim, dentro desta perspectiva dialógica e dialética que também norteia esta tese, claro está que no polo *ensino* temos o profissional que se arvora à missão de ensinar e no polo *aprendizagem* outro o educando que se dá a aprender, embora se admita que ambos ensinam e aprendem e que a educação abrange processos mais amplos que os encontrados no contexto escolar.

5.3.2.1 Ensino-aprendizagem-aproximação

Atena assim se manifesta ao dar a sua opinião sobre a importância da afetividade na relação professor – educando com deficiência visual:

“Necessária, né... Porque se não existir a aproximação entre professor e aluno dificulta para o professor ensinar a agente... e pra gente aprender dificulta mais ainda... A afetividade é necessária. (ATENA, 2015, informação verbal)²³

É importante notar que Atena se lança a cogitar sobre a aproximação como manifestação de afetividade e destaca o caráter bilateral dessa aproximação bem como a reciprocidade dos impactos. Trata-se de uma *“aproximação entre professor e aluno”*.

A teoria psicogenética proposta por Wallon, ao contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento dos educandos e do ensino-aprendizagem, também fornece subsídios para compreender o educando e o professor, assim como a interação entre eles. Mahoney & Almeida (2005) realçam que

²³ Entrevista concedida por ATENA. Entrevista 3 [maio de 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores. Na medida em que a teoria de desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo, propiciando ao professor pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos concretos que tem em sua sala de aula. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características, conforme se apresentem em seus alunos concretos, e as atividades de ensino. (MAHONEY & ALMEIDA, 2005, p. 5)

Embora Wallon tenha focalizado a sua abordagem no desenvolvimento infantil, não resta dúvidas de que os processos de ensino-aprendizagem se dão ao longo de toda a vida dos indivíduos, assim como as interações entre professor-educando e entre os demais sujeitos, tomadas aqui como necessárias.

Aproximar alude a *fazer um movimento* em direção ao outro para favorecer o processo ensino-aprendizagem. Neste ponto, convém lembrar que o movimento e a aprendizagem estão intrinsecamente implicados dentro da psicogênese da pessoa completa proposta por Wallon e cuja aplicação traria mudanças significativas à educação nos moldes tradicionais.

Pensando no movimento como o mais importante canal de ensino-aprendizagem da criança, Wallon propunha uma noção de processo de aprendizagem que romperia com a ideia de uma criança “disciplinada”, quieta e tentando aprender. Wallon considerava premente a necessidade de redução da intensidade com que se exige que a criança permaneça nessa postura escolar clássica traz, buscando encontrar diferentes alternativas posturais para a realização das tarefas escolares. Ele considerava equivocado o conceito de ensino-aprendizagem vicejante em sua época e que ainda perdura por trás dessa exigência de uma postura estática da criança. O fato é que o movimento aparece como fator diretamente implicado no funcionamento intelectual. Daí a percepção de que a exigência de que uma criança fique imobilizada na escola labora para prejuízo da aprendizagem. Constituindo-se em obstáculo ao ensinar e ao aprender.

Wallon acreditava que, em movimento as crianças aprendem melhor, o que me parece ser um fato, se observarmos as próprias crianças ou revisitarmos nossas memórias. Ao

considerar essa relação entre movimento e ensino-aprendizagem, à luz da proposta walloniana, Galvão (1995), escrevendo sobre essa concepção de Wallon, cita exemplos como Aristóteles – filósofo que, na Grécia Antiga, dava aulas andando junto com seus educandos (aulas *peripatéticas*), acreditando que o ritmo da marcha alterava o fluxo do pensamento – e os monges medievais que liam e escreviam em pé. Eu acrescentaria a estes o modelo de educação menos formal de Jesus, que tanto se achegava quanto se movimentava com os seus discípulos ao tempo em que lhes ensinava, conforme relatado nos Evangelhos. Ao tratar disso, Galvão (1995) tece comentários que devem fazer o professor pensar e agir nesta direção:

Através dessa reflexão, o nosso objetivo é deixar bem evidente a inadequação das exigências feitas pela escola, que, impondo uma verdadeira "ditadura postural", desrespeita as condições da criança quanto ao controle voluntário de suas ações e o funcionamento da atividade intelectual, propiciando a incidência desse tipo de conflitos entrópicos. A ampliação do repertório postural para a realização das tarefas escolares, que nesta perspectiva de redução dos conflitos impõe-se como absolutamente necessária, pode ser inspirada pelos exemplos históricos citados e potencializada com o uso da capacidade inventiva de cada professor. Por que não planejar "aulas peripatéticas" a exemplo do filósofo grego? Ou um círculo de leitura de inspiração medieval, onde cada criança escolhe a posição mais confortável? Ou até mesmo atividades em que todos devem manter-se sentados, afinal esta postura apresenta-se de fato como mais adequada para a realização de determinadas atividades e seu aprendizado é uma necessidade social. (GALVÃO, 1995, p. 78).

Wallon destaca com verdadeiro entusiasmo a importância do meio no desenvolvimento da pessoa completa em sua perspectiva psicogenética, com transformações de estágio em estágio, constituindo uma interação entre os fatores orgânicos e socioculturais, que aqui nós relacionamos com o sentido de aproximação do outro cogitado pelos sujeitos da pesquisa, para o êxito do processo ensino-aprendizagem:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do meio!... (WALLON, 1995, p. 210).

A inexistência da aproximação entre o docente e o educando gera dificuldades no ensinar e no aprender, como observa Atena. Também está evidente na sua declaração que essa dificuldade traz prejuízos ainda maiores ao educando que ao educador:

Porque, se não existir a aproximação entre professor e aluno, dificulta para o professor ensinar a agente... e pra gente aprender dificulta mais ainda... (ATENA, 2015, informação verbal)²⁴.

Ao responder à mesma pergunta, Hebe também destacou a importância dessa aproximação:

Eu acho... Rapaz, eu não quero ser leviana a ponto de dizer que é diferente, sei lá... e que são todos que tratam sem afetividade, mas... É necessário... Eu acho que deveria ter mais aproximação entre professor e aluno... Esse chegar mais pra próximo... Não, no caso, se não quisessem, pra se tornarem amigos... como minha avó dizia: Não tomar amizade por intimidade... Mas eu acho que deveria ter mais uma aproximação entre professor e aluno... pra um entender melhor o lado outro, né? Eu acho que tem professores que ficam assim, meio que de longe sem querer se aproximam da gente... (HEBE, 2015, informação verbal)²⁵

Um ponto muito importante a considerar quanto observamos o relevo que os entrevistados dão à aproximação do docente para a efetividade do processo ensino-aprendizagem, seja no sentido metafórico ou mesmo físico, é que a deficiência visual altera a forma como o educando aprende.

Silveira (2010) lembra que, ao ter diminuída a sua acuidade visual, parcial ou totalmente, também é reduzida a quantidade das informações que o indivíduo retira do ambiente e, isto certamente influencia na aquisição e construção dos conhecimentos. A aprendizagem de pessoas que enxergam extrapola os limites dos olhos, pois esta também depende de funções como capturar, codificar, selecionar e organizar imagens que são vistas. As pessoas que enxergam podem ter essas imagens na memória. No ensino-aprendizagem de pessoas com baixa visão, por exemplo, pode-se estimular o uso do resíduo de visão que possui, associando-o aos conhecimentos compartilhados e à realização de tarefas diárias (SILVEIRA, 2010, p. 50).

Isso se registra para que se saiba que o chamado a uma proximidade no processo ensino-aprendizagem tem muito menos a ver com carências afetivas que com necessidades pedagógicas. Assim, o professor precisa estar atento para as especificidades da abordagem com alguém que não enxerga ou enxerga pouco em sala de aula., sobretudo para o uso da

²⁴ Entrevista concedida por ATENA. Entrevista 3 [maio de 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

²⁵ Entrevista concedida por HEBE. Entrevista 4 [23 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (90 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta tese.

ludicidade e da proximidade física também, uma vez que o educando com deficiência visual depende muito do tato para a exploração do ambiente e obtenção das informações que o cercam.

O bielo-russo Lev Vygotsky (1997) – que compartilhava com Wallon da convicção da importância da mediação pedagógica, onde a influência do meio social no processo ensino-aprendizagem seria predominante – destaca a nova configuração de personalidade que a deficiência visual traz, especialmente àqueles que perdem a visão ao longo da vida – como ocorreu com alguns dos entrevistados – e apresenta a seguinte constatação sobre a pessoa cega:

La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera es no sólo um defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, en cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza (por extraño y similar a una paradoja que esto suene!).²⁶ (VYGOTSKY, 1997, p. 99)

Ao que parece, Vygotsky via na deficiência visual não apenas um problema a ser superado quanto uma grande oportunidade pedagógica. Seus estudos ampliam o conhecimento sobre as pessoas com deficiência visual, esclarecendo que nossa concepção sobre as pessoas com deficiências não deve se basear na deficiência, mas sim nas possibilidades e capacidades de cada pessoa, inclusive no que concerne a reestruturar-se psicológica, orgânica e socialmente.

Hera, ao comentar sobre a importância da afetividade em sala de aula, demonstra também que há um desafio mútuo no processo ensino-aprendizagem que torna ainda mais importante a aproximação professor-educando para o êxito do processo:

Pronto! É isso aí! É através dessa aproximação, desde quando o professor chega... Tem um aluno com deficiência em sala, uma sala comum da rede regular... O professor, no primeiro dia de aula... ele.. Lógico! É muito comum que ele tenha um impacto com a presença de um aluno com deficiência quando ele nunca trabalhou. Vou ser bem específica à deficiência visual. Mas se um professor, nesse impacto... Ele transforma esse impacto em distância desse aluno, ele não alcança esse aluno. Ele não alcança! Vai ser uma relação mecânica! (HERA, 2015, informação verbal²⁷)

²⁶ “A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, dá origem a novas forças, modifica as direções normais das funções, reestruturase criativamente e organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira não é apenas um defeito, uma deficiência, uma fraqueza, mas também, em certo sentido, é uma fonte de revelação de habilidades, uma vantagem, uma força (por mais estranho e paradoxal que isso soa!).” (Tradução do autor)

²⁷ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

Essas observações sobre a mutualidade do desafio do processo ensino-aprendizagem para professores e educandos aqui se revestem de maior significado para mim, pois Hera reúne na mesma personalidade a condição de pessoa com deficiência visual, professora e pesquisadora. Isso não faz dela uma voz mais autorizada, mas faz dela uma voz com uma experiência singular em relação ao assunto em apreço a fazer-nos pensar:

Quando o professor chega, ele já leva aquele material dele pronto, leva aquele plano de aula já pronto. Ele não chega ao aluno. Ele quer chegar lá e despejar o assunto, sem chegar no aluno. Sem saber que a afetividade também propicia que o professor conheça o aluno. Do olhar, das atitudes, do tocar, do... Enfim, só assim que ele consegue chegar no aluno. Pra mim, na verdade, sem afetividade não existe aprendizagem. Sem essa relação afetiva, professor e aluno, não existe aprendizagem. Se existir é algo muito mecânico... É assim... Muito mecânico. Mas não chega lá. Não chega na forma como o aluno pensa, como o aluno reage diante de um... Não chega! Sem afetividade, não chega. (HERA, 2015, informação verbal)²⁸

5.3.2.2 Afetividade como base de humanização da educação

Ao refletir sobre a importância da afetividade na relação professor-educando, Hermes traz a seguinte resposta:

Sim... é importante! Assim... é como eu digo, né?... Afetividade pra mim significa aproximação, amizade, diálogo... Se a pessoa tem diálogo, tem amizade, tem... se relaciona bem com o professor, com o aluno, aí... a condição de aprender é muito melhor... Muito bom porque quando o professor se interessa pelo aluno... quando ele tem preocupação, não só porque o aluno tem deficiência, não, mas... Enfim ele, ele... humanamente, ele consegue entender que existe alguém ali com deficiência... E ele se preocupa; é muito bom! é muito importante! (HERMES, 2015, informação verbal)²⁹

Nesta resposta, retoma-se o tema da afetividade como aproximação do outro e acrescentam-se outros elementos que enriquecem a concepção, como amizade, diálogo, interesse, etc. Embora seja um campo aberto para muitas inferências, avaliei que esta e outras respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa em sua diversidade e dentro daquilo que os une sinalizavam para uma ideia de afetividade como humanização do processo educativo. Adônis, por exemplo, declarou:

É bom! É bom, por que... tipo assim... Ainda mais quando o aluno tem dificuldade de apreender certas coisas... É bom ele ter... Por mais que nem todo mundo é paciente. Mas se a gente conseguir uma pessoa que tem paciência... pra ele vai ser melhor... Porque também chegar e explicar e dizer.. “Ah! você não está entendendo!... Deixa pra lá... eu não vou te

²⁸ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

²⁹ Entrevista concedida por HERMES. Entrevista 6 [12 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

explicar!” ou então: “Desista!” Entendeu? (ADÔNIS, 2015, informação verbal³⁰)

Não se pode perder de vista que nas pesquisas de Wallon encontra-se o conjunto de informações e teses que deu origem ao que ficou conhecido como psicogênese da pessoa completa. É importante, portanto, destacar que interessava-lhe conhecer como o indivíduo vem a tornar-se o que é quando atinge a idade adulta. Wallon buscou conhecer e nos transmitir o conhecimento dos processos desenvolvidos na construção da personalidade humana dos sujeitos.

Havia um profundo interesse pelo desenvolvimento da pessoa humana em sua complexidade e completude. Essa consciência do humano obrigava Wallon a uma abordagem biopsicossocial dos indivíduos humanos desde a sua filogênese, considerando sua ontogênese e culminando em sua psicogênese. De modo semelhante, observo as reflexões dos sujeitos nos depoimentos que deram para esta pesquisa. Eles não são teóricos da educação nem especialistas em afetividade, aprendizagem ou mesmo em deficiência visual. A despeito de suas formações educacionais ou profissionais, eles são apenas pessoas humanas. E *peessoas humanas* completas. Eles reconhecem uma pedagogia e ao profissional que a desenvolve pelo seu matiz de humanidade que nelas se observa:

Não era a melhor solução! Mas, com base na afetividade, na sensibilidade, no senso de humanidade que ela tinha, ela fez o melhor dela. E isso fez muita diferença... Ela ia pro quadro... ela ensinava fração e dizia: “Olha! o numerador na-nã-nã, na-nã-nã, nã-nã-nã...” (sic)... Ela me dizia toda a disposição do quadro... Tudo ela dizia pra mim. Ela dizia tudo. Ela armava... E ela se dirigia a mim e dizia... ela me perguntava as coisas, como perguntava a todo os outros alunos da sala. Pra mim isso é uma atitude fantástica. E isso não é formação nenhuma que dá. Pra mim, isso o que dá é o senso de humanidade. (HERA, 2015, informação verbal)³¹

O pesquisador, a despeito do fato de haver formulado as questões e analisar os depoimentos metodológica e teoricamente implicado, no contexto de uma pesquisa acadêmica, não pode ignorar a natureza das respostas dadas como respostas pertinentes ao mundo dos entrevistados, suas histórias e emergências, no contexto de humanidade de cada ser envolvido.

Wallon formulou um conjunto de asserções sobre o humano visando explicá-lo de forma realista e abrangente, reconhecendo a complexidade do fenômeno de seu

³⁰ Entrevista concedida por ADÔNIS. Entrevista 1 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

³¹ ³¹ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

desenvolvimento e o fez sob a inspiração do materialismo histórico dialético, articulando conhecimentos da biologia, da psicologia, da paleontologia, da neurologia, da antropologia e da filosofia. De posse das informações disponíveis, ele valorizou o contexto cultural como a base para a constituição dos sujeitos. Ao final, entregou aos humanos uma psicogênese da pessoa completa, destacando a importância de seu uso na educação tanto quanto na psicologia e em outras áreas do saber. Sua teoria valorizou simultaneamente a afetividade ou os componentes emocionais do humano, o amadurecimento do aparato biológico ou maturação do sistema nervoso e a evolução cognitiva ou dos processos de pensamento.

Parece-me digno de nota que ele tenha empreendido uma admirável carreira científica, acadêmica e política à procura do desenvolvimento humano nos próprios homens e o tenha encontrado e explicitado com maestria.

Boff, mais contemporaneamente situado, se reporta à crise do cuidado mútuo que se abateu sobre a humanidade em linguagem quase inaceitável para a academia – quando esta se esquece de ou descuida-se de sua humanidade – mas extremamente pertinente como reflexão crítica ao desconhecimento de que algumas questões da afetividade não tem a ver com metodologias, mas com relacionamentos e com o reconhecimento da humanidade no outro e em suas necessidades:

Vivemos, hoje, a crise do projeto humano: sentimos a falta clamorosa de cuidado em toda parte. Suas ressonâncias negativas se mostram pela má qualidade de vida, pela penalização da maioria empobrecida da humanidade, pela degradação ecológica e pela exploração exacerbada da violência. Que o cuidado aflore em todos os âmbitos, que penetre na atmosfera humana e que prevaleça em todas as relações! O cuidado salvará a vida, fará justiça ao empobrecido e resgatará a Terra como pátria e matéria de todos. (BOFF, 1999, 191).

Na teoria walloniana, porém, não há espaço para escatologias, pois o movimento dialético da história e da própria humanidade, em que se baseia, segue seu curso evolutivo de contradições e de não-linearidade.

As falas dos sujeitos desta pesquisa revelam expectativas de que sua humanidade – tanto quanto a dos demais que são tidos como *normais* - seja acolhida na sala de aula; suas habilidades e capacidades sejam desenvolvidas e respeitados sejam os seus direitos em relação a ter um ambiente favorável para aprendizagens, como toda pessoa humana, com deficiência ou não. Isso é endossado por Wallon (1975) naquilo que – como já dissemos e reiteramos – exalta a importância do meio para o desenvolvimento dos seres vivos, e em particular dos humanos:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras (...) Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal (...) Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a "forma" que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (WALLON, 1975, pp. 164, 165, 167)

Por essa perspectiva, depois de explicar as relações afetivas nos diferentes estágios do desenvolvimento humano a partir da criança, Wallon destaca que na idade adulta há o equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo e entre as direções centrífuga e centrípeta: “[...] a vida adulta é a dos êxitos e dos fracassos na vida privada e na vida pública ou profissional do indivíduo. A parte das circunstâncias torna-se agora muito grande” (WALLON, 1979, p. 68).

Posto está o desafio de criarmos as circunstâncias que permitam as aprendizagens e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, desde uma intervenção precoce até a velhice, sem esquecer que deficiência visual é um dado que se manifesta cada vez mais na velhice, inclusive para aqueles que nunca a tiveram quando crianças ou jovens, neste caso, por diferentes motivos ou patologias como indicam dados do Censo Demográfico (BRASIL/IBGE, 2013).

5.3.3 Afetividade e inclusão: desafios atitudinais

Ao refletirem sobre as relações existentes entre afetividade, pessoa com deficiência e sua inclusão ou exclusão escolar e social, os sujeitos da pesquisa trouxeram contribuições importantes, com posições predominantemente críticas e relacionadas à necessidade de mudança de atitudes para com a pessoa com deficiência visual, visando levar a efeito o chamado paradigma da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.

5.3.3.1 Mudança de atitudes de reconhecimento

A embasar esse tópico que emerge da análise das entrevistas, assim se pronuncia Hera:

Vamos lá... Inclusão pra mim é basicamente uma... É uma atitude... É uma atitude de respeito ao outro. Bom, se é uma atitude de respeito ao outro, então a exclusão vai ser uma atitude de desrespeito ao outro. Eu vou ser

mais específica: Quando uma pessoa conhece outra... Eu conheci você aqui hoje... E eu não respeito a sua forma de ser, a sua forma de estar, a sua forma de interagir com o mundo... Eu estou lhe excluindo de alguma forma. Da mesma forma, você ou qualquer outra pessoa que está aqui. Se no primeiro contato eu não procuro observar e respeitar a sua forma de ser, estar e interagir com o mundo, eu estou excluindo. Se eu não sei, o meu papel primeiro é observar. Agora, se eu não observo e além de não observar, eu ainda crio uma resistência, isto aí é exclusão. Eu acho que o ponto chave da inclusão e da exclusão não é... Não são documentos legais, não são barreiras arquitetônicas, trá-lá-lá... Enfim, é a atitude. É a atitude em relação... Frente à pessoa! Isso é... Isso é o... A sua atitude é que vai caracterizar frente à pessoa com deficiência se você está excluindo ou incluindo. (HERA, 2015, informação verbal)³²

A fala de Hera, ainda que dispense comentários para seu entendimento, mostra que a atitude perante o outro é um aspecto caro aos sujeitos da pesquisa. Ao mesmo tempo, remete o interlocutor ao entendimento de aspectos que se relacionam à *forma de ser, estar e interagir com o mundo* dos sujeitos em sua diversidade.

Dentro da perspectiva multirreferencial adotada para este trabalho, as expressões de Hera me fazem pensar em pelo menos duas coisas que emergem da sua fala. A primeira alude à denúncia de um substrato fenomenológico a embasá-la; a segunda faz pensar nos conceitos de identidade e diferença na perspectiva dos estudos socioculturais como complemento da reflexão.

Ao considerar o que estou denominando de denúncia de um substrato fenomenológico na fala de Hera, reporto-me à possível origem da expressão “ser e estar no mundo”. Ela me remete me remete ao *ser no mundo* da investigação fenomenológica do filósofo alemão Martin Heidegger (1995).

Embora banalizada em alguns usos, dentro e fora da academia, a expressão se reporta a uma intrincada rede conceitual que motivou a sua formulação. Ela traz consigo a noção de *ser no mundo* desenvolvida por Heidegger no tratado *Ser e Tempo (Sein und Zeit)*, de 1927. Em sua obra, Heidegger reflete sobre a questão do "sentido do ser", que para ele foi esquecida pela metafísica tradicional. Tal esquecimento, segundo ele, teria se dado em razão de a tradição metafísica ter se convertido numa ontologia da substância, aquela que visualiza o ser em geral a partir da primazia da "coisa", ou seja, toma a "coisa", como paradigma de representação para tudo o que "é". Tentando fazer uma conexão com o pensamento walloniano, seria como uma regressão ao pensamento sincrético da infância ou a estágios

^{32 32} Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa.

primitivos do desenvolvimento humano, só que vivida por toda a sociedade na evolução de seu pensamento ontológico (HEIDEGGER, 1995).

Heidegger, porém, rejeita essa ontologia da coisa – que eu chamaria de uma *ontologia coisificante do ser* - mesmo ao considerar que, do ponto de vista existencial, a questão do ser é eminentemente concreta, visto que "o ser é sempre o ser de um ente". Por isso, para se alcançar uma compreensão do ser é preciso, em primeiro lugar, analisar o ser do ente que coloca a questão do ser, isto é, o ser do homem, o *dasein*³³. (HEIDEGGER, op. cit.)

Tentando tornar palatável a complexa explicação de Heidegger ao longo de *Ser e tempo* (1995) mesmo correndo o risco de não ser preciso, pode-se se dizer que, entendendo o seu uso dentro de explanações no contexto da filosofia da linguagem, o ser no mundo pode ser compreendido pelo desmembramento das partes constitutivas da própria expressão: o "ser", o "mundo" e o "em". Assim, invertendo a ordem temos: *o mundo em que o ser é, o quem ele é no mundo*, e o modo de *ser-em*, em si mesmo. Ou seja: a reflexão sobre o ser no mundo é uma reflexão sobre o próprio mundo em que cada ente se situa, sobre a essência desse ser, considerando quem ele é, ontologicamente, nesse mundo e sobre o modo como ele se concretiza no mundo como ser que nele se situa.

O desdobramento prático dessa explicação para o nosso estudo é que o sujeito da pesquisa é um ente que estando no mundo, propõe uma reflexão sobre a necessidade de se entender a si mesmo e aos demais entes que estão no mundo por aquele que se pretende educador com o fim de que haja um processo frutífero no *ser, estar e interagir com o outro*, reciprocamente. Admito que ir além na explicação fenomenológica do ser sendo seria como comprar um bilhete para uma viagem longa demais para ser feita agora, contemplando todos os detalhes da paisagem e as sensações do viajante dentro do contexto desta pesquisa, mas folgo com a certeza de que o dito por Hera, em consórcio com o que foi exposto, permita ao leitor pensar de que profundidade emergia a riqueza do depoimento para dizer que espera-se que haja mudança nas atitudes para a inclusão de pessoas com deficiência na escola em suas

Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

³³ Embora a palavra alemã *dasein* tenha sido utilizada por vários filósofos antes de Heidegger, tornou-se distintiva desse pensador, Ludwig Feuerbach a utilizava com o significado de "existência humana" ou "presença" e Hegel parece distinguir-se do conceito de existência e denotar algo como o "ser em devir", ou "o ser em relação a". Fato é que o termo é derivado da expressão *da-sein*, que significa literalmente "ser-aí" e aparece traduzida assim em diversos textos em português, embora o próprio Heidegger tenha advertido de que esta tenha sido uma tradução inadequada do *Dasein*. Mesmo sendo de difícil correspondência na língua portuguesa, quando considerado nos estudos de Heidegger, em alemão *dasein* é o termo vernáculo para a *existência*.

singularidades e em suas diferenças. Neste aspecto, considero tão irreparável quanto elucidativo o complemento da fala de Hera ao trecho que já mencionei:

A sua atitude é que vai caracterizar, frente à pessoa com deficiência, se você está excluindo ou incluindo. A sua atitude, se for de respeito, de observação, enfim... É... De respeito, como eu já disse, da forma da pessoa ser, estar e interagir com o mundo... Que são infinitas formas, né? Não existe só uma. Não existe só... Ainda que seja pra pessoa com deficiência visual, a forma de interagir com o mundo não é só o tato, não é só... São infinitas... Partindo do tato para se associar a outros sentidos, por exemplo. Enfim... São infinitas formas de interagir com o mundo... E que não são exclusivas das pessoas com deficiência visual. A forma de interagir com o mundo, com as pessoas, que a pessoa com deficiência lança mão não é exclusividade dela... É inerente a qualquer ser humano. Qualquer ser humano pode estabelecer o mesmo tipo de relação. Mas como são diferentes e as necessidades são diferenciadas, são outras... Criam suas próprias estratégias de ser e de interagir com o mundo. (HERA, 2015, informação verbal)³⁴

Essa pertinente declaração alimenta o outro viés da mudança de atitude exigida, o da compreensão da identidade e da diferença dos implicados. Ao tratar do tema da produção social da identidade e da diferença, Silva (2000) demonstra que, enquanto produção social, a identidade parece ser uma positividade (aquilo que sou) uma característica independente, um fato autônomo. Nessa percepção ela parece só fazer referencia a si própria: ela é auto contida e autossuficiente. Como resultado, a diferença é aquilo que o outro é. Assim, a identidade e a diferença são concebidas como auto-referenciadas (SILVA, 2000, p. 74).

Contudo, o autor citado lembra que identidade e diferença tal como apresentadas, só fazem sentido se compreendidas uma em relação à outra, dependendo a identidade da diferença, tanto quanto a diferença depende da identidade, visto que são inseparáveis criaturas da linguagem social e culturalmente produzidas. E acrescenta: .

Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p.81).

Destaca-se que, embora a identidade tenda a fixação, este processo oscila entre o processo que tende a fixá-la e estabilizá-la e o processo que tende a subvertê-la e desestabilizá-la, tornando-a cada vez mais complexa ou mesmo complicada. Por isso, a identidade e a diferença têm que ser representadas, pois somente a partir da representação estes adquirem sentido:

³⁴ ³⁴ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

“é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade” (SILVA, op. cit., p. 91).

Assim, quem detém o poder, define, inclusive nos documentos oficiais a identidade da pessoa com deficiência e quase invariavelmente o faz pela via de suas diferenças em relação à normatividade da higidez: A Organização das Nações Unidas (ONU), conforme conceito formulado na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em 2007 e aprovada no Brasil pelo Decreto Federal 6.649/09, considera que

as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008a)

É evidente que essa definição apresenta a pessoa com deficiência a partir de seus impedimentos e de uma suposta “interação com diversas barreiras” que podem lhe ser obstrutivas inclusive na participação social em igualdade de condição com as demais pessoas. comentar essa definição no livro. É quase inacreditável que a definição se concentre nos impedimentos ou impossibilidades em vez de ressaltar o potencial da pessoa a quem se atribui tais características. Duas coisas parecem agravar a situação e limitar melhores definições: o modelo jurídico que elabora as definições tendo em foco as relações jurídicas que envolvem direitos das pessoas com deficiência e o modelo médico de avaliação das pessoas com deficiência, os quais atentam sempre para as incapacidades físicas, motoras ou sensoriais que compõem o quadro de cada deficiência.

A incapacidade que é atribuída à pessoa por conta da deficiência que possui, e passível de estigmatizá-la, é um conceito que precisa ser amplamente revisto, ao imputar à pessoa a única e exclusiva responsabilidade para ultrapassar seus limites físicos, sensoriais ou intelectuais. E não atribuindo ao meio social em que a pessoa está em relação, uma responsabilidade inequívoca, ao colocá-la numa situação de maior ou menor desvantagem, por conta de um ambiente mais ou menos favorável a seu desenvolvimento e expansão como pessoa. Quanto mais a pessoa com deficiência estiver num ambiente que lhe restrinja a mobilidade, a comunicação, o acesso à informação e aos bens sociais para uma vida plena e autônoma, mais vai encontrar-se numa situação de desvantagem. Se revertermos o cenário, representando-o como mais favorável às realizações da pessoa com deficiência, a desvantagem que experimenta modifica-se, relativizando, portanto, a condição de incapacidade com a qual a desvantagem é confundida. O não reconhecimento dos direitos humanos que devem ser assegurados aos segmentos sociais que sinalizem mais concretamente a diversidade humana, como as pessoas com deficiência, é uma forma de a

sociedade praticar a discriminação contra estes segmentos sociais, excluindo-os do acesso às oportunidades e aos bens sociais que lhe são devidos por direito. (BRASIL, 2008a, p. 29).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), um dos mais recentes documentos sobre o tema, em vigor desde janeiro de 2016, em seu Artigo 2º, simplesmente repete a definição dada pela ONU. Essa prática de enfatizar as limitações em lugar das potencialidades da pessoa se estende aos diversos textos legais que, mesmo reconhecendo direitos dessas pessoas enfatizam o que as caracteriza como diferenciadas por suas incapacidades ou impossibilidades.

No caso da pessoa com deficiência visual, a definição se assemelha em padrão, designando-a a partir dos níveis ou graus de sua incapacidade de enxergar, sendo que a maioria dos textos se limitam a descrever a deficiência, omitindo-se em relação à pessoa que se apresenta com ela.

Sobre essa busca por definições Pinheiro declara que “é importante frisar que definir é um ato relativo, subjetivo, no qual estão envolvidos, no mínimo dois polos, o que define e o que é definido”. Assim, o autor assinala que, historicamente, quem desenvolve esta ação definidora são os grupos que detêm o poder. (PINHEIRO, 1997, p.147) Daí se ressalta que as noções de “saúde”, “doença”, “normalidade”, “anormalidade”, “eficiência”, “deficiência”, entre tantas outras, são construções histórico-sociais que afloram o domínio dos que reivindicam para si condição de normalidade enquanto estigmatizam aos que possuem alguma deficiência.

Esta forma de definir a pessoa com deficiência fomenta uma outra anomalia na forma de perceber a pessoa com deficiência que confundir a deficiência específica com uma atribuição de deficiência à totalidade da pessoa.

Ao responder sobre existência de preconceitos ou mitos que atrapalham a inclusão, Atena declara:

Existem. A questão da cegueira e da surdez... a pessoa falar alto a... além de alto no ponto de zoar meu ouvido.. Eu disse: Não!eu sou cega mais não sou surda... Eu só não enxergo.. mas eu ouço. Outros falam dando tapa... batendo no ombro da gente.. Peraí!

Ou as pessoas cuidam demais ou desprezam... infantilizam... chegam ponto de incomodar... ou aceita isso ou aceita a rejeição.. é sempre demais. (ATENA, 2015, informação verbal)³⁵

³⁵ Entrevista concedida por ATENA. Entrevista 3 [maio de 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

Outro exemplo dado de atitude que precisa ser mudada aponta para a prática que parece presumir uma certa “oficialização da ausência” já que o indivíduo não enxerga mesmo. Ou seja, é atitude de não se dirigir à pessoa como pessoa ou reivindicar para ela uma intérprete na ausência da visão:

Deixa contar um caso interessante que não tem a ver com... Não é no contexto escolar, mas foi uma coisa interessante: Eu saí daqui (...) com uma colega um dia, estava indo pra orla. Eu falei: “Me dá uma carona até o Shopping Barra, quando chegar lá, não precisa nem entrar; me deixa com o segurança do shopping... me deixa com o segurança do shopping que lá eu me viro!”. “Então tá!” Quando chegamos no shopping, ela falou: “O segurança está em sua frente.” Eu dei “bom dia!” e falei: “Tudo bem? O senhor consegue um apoio pra mim? Eu preciso resolver umas coisas aqui no shopping.” Aí ele se dirigiu a ela [a colega] e perguntou: “Ela vai pra onde?” (risos)... Aí eu fiquei calada, né?! Aí, ela me futucava e dizia: “Você vai pra onde?” Eu falava assim: “Oh, Lene! Eu não sei. Ele está perguntando pra você. Você precisa responder pra ele.” Ela dizia: “Diga!” E eu dizia: “Eu não sei. Você precisa responder pra ele. Ele está lhe perguntando.” (risos). E aí eu uso muito essas situações por exemplo, não pra me aborrecer, mas a partir da brincadeira.. risos... Ele mesmo aprendeu... Ele mesmo disse: “Desculpe, mas a senhora vai pra onde mesmo?” Aí, depois... ele me conduziu e depois eu disse a ele: “Não me leve a mal, mas eu brinquei com o senhor, porque o senhor poderia ter me perguntado, como pode perguntar a qualquer pessoa!” Mas não, se distancia e... E hierarquiza a visão como uma forma de se comunicar, como que se não conseguir enxergar, seja não conseguir se comunicar, com seus próprios desejos, suas vontades... Enfim, é como se configurasse a pessoa toda a partir... a partir de uma ausência. De uma ausência! Eu sei a profundidade que isso tem. (HERA, 2015, informação verbal)³⁶

As atitudes preconceituosas são sempre absurdas, mas algumas parecem beirar a irracionalidade ou estão imiscuídas de fatalismos metafísicos que causam verdadeiro espanto quando ocorrem ou são relatadas. É assim que Adônis narra um acontecimento que vivenciou em uma estação do metrô, no Rio de Janeiro:

Uma vez aconteceu um fato (...) que o rapaz [que o acompanhava] estava meio corrido [apressado]. Ele tinha que entrar e estava praticamente na porta do trabalho... e já estava atrasado. E aí eu precisei descer a escadaria do metro, no Rio. Aí ele disse assim: Você pode ajudar ele aí a descer? E ela [uma pessoa desconhecida] falou: “Eu não, porque se eu tocar nele eu vou ficar cega”. Aí eu falei [para o rapaz]: “Não, senhor! Obrigado”. Aí ele me botou no [junto ao] corrimão e eu segui direto. (...) Foi uma senhora... Praticamente, uma senhora de meia idade... Não me abalou, não me causou nada porque eu já estou acostumado com esse tipo de preconceito... Porque se você for levar tudo pelo que os outros dizem, pelo preconceito, tudo que

³⁶ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

falam... entendeu? Você... você acaba ficando maluco, também? Aí, eu não deixo nada me abater não... Eu sigo de boa! (ADÔNIS, 2015, informação verbal)³⁷

Apesar de não duvidar da sinceridade de Adônís, é evidente que algo assim não pode ser encarado como natural ou não impacte emocional e socialmente a ele ou qualquer outra pessoa com deficiência. A situação também mostra que a aceitação tácita do preconceito ou a resignação diante dele parece ser fruto de uma auto-imagem diminuída pela presença da deficiência como definidora da totalidade da pessoa, gerando uma sensação de diminuição de si mesmo diante do outro, a partir do preconceito desse outro e da introjeção de sua diferenciação:

Eu vou falar uma coisa: Eu sempre lamentei a deficiência!... Eu acho que a deficiência diminui muito a gente... Por a gente não ter, assim, muita compreensão dos... da sociedade... E aí, eu envolvo, autoridades... empresários... Pra gente conseguir um emprego, não é muito fácil não... Não é fácil não!... (HERMES, 2015, informação verbal)³⁸

Nesse comentário, emerge também o dado do contexto socioeconômico onde a inserção no mundo do trabalho é outro grande desafio a ser enfrentado para a inclusão de pessoas com deficiência. Neste ponto devo acentuar o motivo pelo qual não me delonguei em descrições sobre as especificidades dos modos de aprender ou detalhes físicos ou orgânicos da pessoa com deficiência e optei claramente por aspectos sociais e pedagógicos com ênfase nas atitudes. Na verdade, as ênfases dadas pelos sujeitos em seus depoimentos me fazem reviver o ensino de que “não é a distinção física ou sensorial que determina a humanização ou desumanização do homem. Suas limitações ou ilimitações são determinadas social e historicamente” (BIANCHETTI e FREIRE, 2004, p. 66).

A este respeito, Maciel (2008) também nos lembra de que “a ideia de que certos indivíduos fogem ao padrão social, como seria o caso das pessoas com deficiência, reflete os mitos de um esclarecimento comprometido não com a libertação, mas com a dominação dos homens.” (MACIEL, 2008, p. 33).

5.3.3.2. Mudança de atitudes em relação à inclusão e à percepção do excluído

As percepções do outro e as atitudes que advém disso, destituídas de cuidado e aproximação para com o diferente tem bases preconceituosas e também são a base da

³⁷ Entrevista concedida por ADÔNIS. Entrevista 5 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

³⁸ Entrevista concedida por HERMES. Entrevista 6 [12 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

exclusão, inclusive das pessoas com deficiência visual. No contexto educacional toda a comunidade escolar, assim como as autoridades governamentais, religiosas, sociais, empresariais e todo o resto da sociedade devem ser chamadas a cumprir com o que está preconizado na legislação em nível nacional e local. Contudo, como o foco desta tese está posto na importância da afetividade para a educação e inclusão de pessoas com deficiência visual nos processos de ensino-aprendizagem, priorizo a reflexão em torno da inclusão e da exclusão na escola, conforme refletem os sujeitos da pesquisa.

Quando os sujeitos da pesquisa respondem a pergunta sobre o significados de exclusão e de inclusão para eles, notam-se nas respostas contribuições para o diálogo em torno das mudanças atitudinais esperadas por eles para que sejam verdadeiramente incluídos social e educacionalmente.

Inclusão e exclusão... Inclusão é quando a gente está incluído na sociedade em si, né? E exclusão é quando a gente está sendo excluído de coisas que a gente tem a capacidade de fazer sendo que a sociedade em si acha que a gente não tem capacidade. Ai inventa uma coisa ou fica com aquele receio de colocar a gente ou alguma coisa assim do tipo... Ai a gente vê que tá excluindo a gente de uma coisa que a gente pode ter a capacidade de enfrentar. (ADÔNIS, 2015, informação verbal³⁹.)

Ao falar do que entende por inclusão o entrevistado é praticamente tautológico: “*Inclusão é quando a gente está incluído.*”. Segundo Wallon, a tautologia é uma das características do pensamento sincrético na criança. A tautologia é a repetição de palavras para definir algo.

Wallon observou que assim como a tautologia, a fabulação, a contradição, e a elisão são fenômenos típicos do pensamento sincrético, minuciosamente descritos na sua análise dos estágios de desenvolvimento da pessoa criança.

Como já vimos no capítulo destinado ao referencial teórico, Wallon constatou que o pensamento sincrético se manifesta no estágio personalista do desenvolvimento (3 a 6 anos), quando a criança começa a se perceber como um ser diferenciado dos outros e do seu entorno, vindo a notar-se como ser individual, e sente necessidade de exercitar a sua personalidade latente (WALLON, 1979).

Enquanto **a tautologia** refere-se a repetição de palavras ou da mesma ideia para explicar a si mesma, **a fabulação** refere-se a invenção de histórias, conceitos, e outros. Por exemplo: Alguém pergunta à criança: "Você sabe o que é telepatia?" ela responde: “*É um bicho que,*

vem a telepatia pro cérebro dele, ele solta a telepatia para os outros, mas eles não falam; eles pensam no cérebro. Respondeu ela. –Então, telepatia é um bicho? – *É!*"

A *elisão* (ato ou efeito de suprimir; supressão, eliminação) diz respeito a supressão de palavras ou ideias que fazem com que as frases ditas pela criança pareçam não ter sentido para quem ouve, mas parece fazer todo sentido para ela. Um exemplo no seguinte diálogo: “Do que você está brincando?” – diz o adulto, ao que a criança responde: “Eu não estou gritando!”- o adulto diz: “Mas eu perguntei do que você está *brincando...*” – e a criança diz: “Ué, eu estou brincando de gritar e cantar e ser alto!”

Na *contradição*, observa-se que uma palavra ou ideia usada pela criança não se conserva, sendo rapidamente substituída por outra: Exemplo: O adulto mata uma cobra com um golpe de enxada, e pergunta ao menino: “Isso é minhoca ou cobra?” E, antes de ver o réptil, ele diz: – “Se for grossa é cobra; se for fina é minhoca.” Ao ser apresentado à cobra morta num vidro, a criança examina e sentencia: “È minhoca... porque tem cor de pele humana!”

Além dessa tautologia que abriu a porta para a citação dos fenômenos característicos do pensamento sincrético, Adônis sinaliza para algo que parece impactar no seu conceito de exclusão: refiro-me à ideia que ele apresenta de exclusão como *invenção da incapacidade*:

E exclusão é quando a gente está sendo excluído de coisas que a gente tem a capacidade de fazer sendo que a sociedade em si acha que a gente não tem capacidade. Ai, inventa uma coisa ou fica com aquele receio de colocar a gente ou alguma coisa assim do tipo... Ai a gente vê que tá excluindo a gente de uma coisa que a gente pode ter a capacidade de enfrentar . (ADÔNIS, 2015, informação verbal.)⁴⁰

Essa presunção dos ditos normais a respeito de uma incapacidade da pessoa com deficiência visual que excede à limitação específica atingindo à totalidade da pessoa está relacionada a situações que envolvem desde a execução de tarefas simples, como sinalizou Hebe: “(...) *tem coisa que eu fico irritada!! Outras eu me acabo de rir: “Você se veste sozinha?... (risos)”...*” (HEBE, 2015, informação verbal).⁴¹

³⁹ Entrevista concedida por ADÔNIS. Entrevista 5 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta tese

⁴⁰ Entrevista concedida por ADÔNIS. Entrevista 5 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

⁴¹ Entrevista concedida por HEBE. Entrevista 4 [23 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (90 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

A percepção equivocada, alija a pessoa com deficiência do meio produtivo a partir da hipótese de sua deficiência como expressão de uma totalidade de incapacidade e marginalidade social:

A gente vê tantos casos... muitas pessoas visualizam o deficiente com a aquela situação da pessoa, o mendigo sentada na porta da igreja, mendigo, esmolando... Então, eu acho que está muito associada a essa imagem na mente das outras pessoas... tanto que quando alguém me chega aqui ou amigos que ligam e eu estou no computador, eles dizem: O que? Você está no computador? Tudo é assim, né? Às vezes eu saio pra fazer alguma palestra em alguns lugares, sobre a inclusão ou coisa do tipo, aí as pessoas dizem, surpresas: “Nossa! Puxa! Mas como ela fala bem, né?!” Eu ouço! (HEBE, 2015, informação verbal)⁴²

Na execução de tarefas mais complexas, especialmente no ambiente escolar e na universidade as atitudes também denunciam a presunção de incapacidade da totalidade da pessoa com deficiência visual. Além disso, os depoimentos mostram que a exclusão em sala de aula pode ser explícita ou envolta em sofismas, como nos dois exemplos dados por Hera:

Um professor na graduação... Isso aí pra mim só ilustra o que ele, na verdade, pensava de nós, ou seja, pensava de nós duas na sala de aula (de mim e de outra aluna com deficiência visual na turma). Vamos falar de mim... O que ele pensava de mim. Como ele me via em sala de aula: Primeiro., assim... Primeiro, ele disse: “Ah, eu não fui... eu não tive um curso, eu não tive nenhum... nenhuma formação pra trabalhar com pessoas com deficiência.. – Uma fala dele... outra fala dele... é ... outra... Não é bem fala... outra atitude dele: É... Ele...ele...ele ... Ele se referia a todas as pessoas pelo nome, e a nós ele dizia assim: “E as meninas aí, o que acham?” Era sempre assim. Ele não... ele nunca sabia o nosso nome. Quando não era “as meninas” era: “Alguém ajuda os colegas, senão a sala vai ficar prejudicada porque elas não podem usar ilustração... elas não vão usar ilustração”. Isso pra mim era o... é...(...) Ele sabia que estava sendo cruel! Ele sabia que não estava fazendo certo! Ele.. ele.. Eu não sei se ele tinha consciência da... que era cruel... Que era perverso o que ele estava fazendo! Mas.... ele sabia que não estava ajudando! O tom de voz dele não era de quem estava ajudando! Era de quem disse “Pô... está vendo aí que... Não dá pra fazer... Não dá pra fazer esse curso... elas... [Ele queria demonstrar que] a nossa presença ali era algo inviável... A nossa presença como aluna do curso de Pedagogia, numa disciplina de Psicologia é inviável!! Pô! Não está vendo que não dá certo?! Essa é uma... “ (HERA, 2015, informação verbal)⁴³

Tal atitude discriminatória e excludente revela uma explícita negação do outro e do seu direito não apenas como estudante mas como ser humano e social de ser reconhecido. Até os animais tidos como irracionais se ofendem diante do não reconhecimento dos humanos, como

⁴²Entrevista concedida por HEBE. Entrevista 4 [23 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (90 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

se vê nas experiências de pessoas que têm animais domésticos. Imagine-se o impacto disso em uma pessoa num ambiente universitário, em um curso de formação de professores, lidando com alguém que é professor e se supõe habilitado para atuar na formação de outros professores, mas tem essa atitude diante de duas pessoas com deficiência em sua classe.

Mantoan (2006) registra que a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância a respeito do educando, diante dos padrões de cientificidade do saber. Para ela, a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos. Por isso, denuncia a escola como uma organização preenchida do formalismo da racionalidade, que se preocupa mais com a sua estrutura, modalidades, serviços, grade curricular e burocracia, enquanto ignora a diversidade presente no seu cotidiano. Ressalta que o paradigma da inclusão implica na ruptura desse modelo de organização educacional e que essa inclusão pode ser pensada como a possibilidade de que todas as pessoas sejam atendidas por uma educação de boa qualidade, contemplando às suas reais necessidades educacionais (MANTOAN, 2006, p.15).

Curiosamente, a exclusão da pessoa com deficiência pode se manifestar de formas assim explícitas, e de formas tão inusitadas que se fazem incríveis, chegando até ao ponto em que o agente da exclusão pensa que ela está disfarçada de tal modo que deve ser aceita por quem é excluído, como se houvesse um *bônus em não precisar participar* ou seja, espera-se que a vítima da exclusão acabe por considerar vantajoso o ser excluída:

(...) eu também cursei Psicologia. Não conclui não, mas comecei... É... Eu fazia uma disciplina... que era Psicologia Experimental... Enquanto era aula teórica, tava beleza... mas, quando chegou a aula prática, que era observação na caixa de Skinner, com o grupo...(riso)... No primeiro dia de aula prática, eu entrei na sala e o professor disse assim pra mim: “Ah... o que você está fazendo aqui?” Eu falei: “Não vai haver aula hoje?” “Ah, você foi dispensada da disciplina!” eu falei: “Como assim?” (riso)... Ele disse: “Não... Eu já falei com o coordenador do curso, ele, inclusive, já ligou pro Conselho de Psicologia... Ele disse que essa disciplina não vai fazer diferença nenhuma no seu curso.” Eu falei: “Ah, que bom! Todo mundo está dispensado?” ele disse: “Não! Ele falou só que você seria dispensada e que ficasse despreocupada que não teria nenhum prejuízo!...” Se ele me deu isso como uma forma de me agradecer, foi... teve um efeito oposto!... risos... Jogar o lixo embaixo do tapete e esconder é muito fácil, né! É muito fácil,? E veio como um... um ... um... um ganho, né? Pô você não precisa fazer a disciplina!... (HERA, 2015, informação verbal)⁴⁴

⁴³ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

⁴⁴ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

Muito se poderia dizer dessas ocorrências, mas Skliar (2003) parece ser demasiadamente preciso em sua escrita, a esclarecer o que a prolixidade não daria conta:

A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., uma norma – muitas das vezes explicitamente legal – que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. (SKLIAR,2003, p.91)

5.3.4. Afetividade e diferença: desafios da formação docente

O processo de análise do conteúdo das entrevistas dos sujeitos sinalizou para a emergência de desafios para a formação docente. O referencial teórico sobre a afetividade baseado nos estudos de um pesquisador denso, muito citado, mas pouco conhecido e pouco estudado, como Henri Wallon – isso se o compararmos na tríade com Piaget e Vygotsky – já se revelou desafiador, e se faz ainda mais quando se projeta a formação de professores em um padrão de atendimento às demandas reveladas pelo estudo face à psicogênese da pessoa completa. Os depoimentos dos sujeitos nos trouxeram queixas, sugestões e apelos para que não sejamos negligentes com a afetividade e o reconhecimento da diferença para a inclusão de pessoas com deficiência visual e com a mediação dos processos de ensino-aprendizagem. Pimentel (2012) lembra que, embora a política de formação de professores para a inclusão de educandos seja preconizada desde a LDB em vigor (Lei nº 9.394/96), há cerca de duas décadas, os professores da Educação Básica ainda se consideram despreparados para o trabalho educativo com pessoas com deficiência (PIMENTEL, 2012, p. 139). Em sua abordagem sobre os saberes necessários à formação docente para a inclusão, a autora assinala que

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. (PIMENTEL, op. cit., p. 140).

Os depoimentos dos entrevistados corroboram essa constatação e destacam que os professores têm diante de si, pelo menos dois desafios formativos para a inclusão da diferença e da diversidade exemplificadas pelas pessoas com deficiência visual: o de aprender mais sobre os

sujeitos e suas diferenças e o de resistir com tenacidade às práticas excludentes que marcam a escola tradicional na qual foram e ainda estão sendo formados.

5.3.4.1 O desafio de aprender mais

Eu acho que os professores... eles deveriam aprender mais um pouco sobre as deficiências, sobre as limitações e aquilo que ele pode... o que o deficiente é capaz de fazer também, né? A gente vê vários casos de deficientes que são advogados, né... pedagogos ótimos... né... filósofos...né? (HEBE, 2015, informação verbal)⁴⁵

Quando aventam sugestões aos professores para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência visual, essa nota da necessidade de que os professores devem aprender mais sobre seus educandos soa várias vezes, reforçando a exigência de que o processo ensino aprendizagem se concretize de modo satisfatório. Além de aprender sobre quem é o educando – e isso se aplica a todos, com ou sem deficiência – neste estudo, o professor é chamado a fazê-lo em ruptura com os preconceitos, mas também em ruptura com a linearidade na compreensão do desenvolvimento humano em múltiplos aspectos.

O educador já não se defronta com um processo linear de crescimento e de desenvolvimento, tanto no desenvolvimento intrínseco como na expressão, mas com um realizar-se descontínuo no qual fases e períodos se entrecruzam, se opõem dialeticamente, oposições de que resulta uma nova estruturação. Paragens, acelerações, saltos bruscos, são a expressão formal. Não acabou de constituir-se uma estrutura mental quando a próxima começa a desenhar-se. Estas mudanças não oferecem, quanto ao mais, uma sucessão ininterrupta: conforme condições biológicas ou do meio, etapas podem ser saltadas, instaurar-se com duração desmedida ou inclusive dar lugar a um retrocesso, para logo a seguir, inesperadamente, um salto levar o indivíduo em desenvolvimento a uma etapa nova sem passar por outras que se podiam prever. (WALLON, 1977, p. 90).

Compreender o *modus operandi* dos estágios de desenvolvimento dos educandos, entre os quais devem se inserir as pessoas com deficiência visual, à luz dos estudos de Wallon, deve fazer o docente entender que precisa conhecer o educando em suas estruturas biopsicossociais, o modo como se processam mudanças, em idas e vindas, evoluções e retrocessos, de modo a alterar o cenário de linearidade de seus métodos e de sua compreensão da aprendizagem do educando, inclusive dos cursos de formação de professores, onde se

⁴⁵ Entrevista concedida por HEBE. Entrevista 4 [23 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (90 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

avalia o processo educativo de forma contínua e distribuída em anos. Dada a natureza do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos educandos em não-linearidade ou em descontinuidade evolutiva, o ensino não pode se contrapor a isso, sendo rigidamente fixo, como observa Santos (2013, p. 117).

Isso implica em esforços teóricos e práticos e em relação ao todo da formação e ao específico do lidar com cada educando em sua diversidade de características e subjetividades. È preciso portanto, um esforço para conhecer o educando, com ou sem deficiência em suas especificidades e potencialidades – orgânicas, sociais, culturais, cognitivas e afetivas.

Assim, ver mais o ponto fraco dele... que eu digo assim... o lado que ele está tendo mais dificuldade de assimilar... Se foi questão de matéria... Ver qual a dificuldade que ele está mais tendo, o ponto mesmo pra poder orientar ele, bastante (ADÔNIS, 2015, informação verbal).⁴⁶

Tão importante quanto ensinar ao educando é saber como ele aprende e se desenvolve.

O professor, tendo assim a oportunidade de conhecer o aluno, isso facilita... porque o aluno certamente vai passar a ser responsável e o professor, por sua vez, vai saber se conhecer as necessidades do aluno ele vai saber trabalhar com aquele aluno..., ouvir os alunos... (ATENA, 2015, informação verbal)⁴⁷

O sujeito da pesquisa (Atena) sinaliza para a necessidade de o professor conhecer o educando para a facilitação de seu trabalho e por outros três motivos, os quais enumero na ordem inversa em que aparece no recorte do depoimento: : 1) para saber como trabalhar com o educando; 2) para conhecer as necessidades do educando; 3) para responsabilizar o educando pelo seu desenvolvimento. Vejo nisso uma progressão inclusiva, embora a dinâmica deva se aplicar a todos os educandos, com ou sem deficiência. Ainda que este não seja o objetivo maior, somente fazendo bem o seu trabalho o docente poderá responsabilizar o discente pelo êxito ou pelo insucesso do processo. Isso tem a ver com a formação, mas também, se relaciona com a afetividade, conforme se observa no comentário de Ares:

Primeiro, amor pelo que faz... que é a coisa mais importante. Primeiro é o amor... estar fazendo aquilo sem segundas intenções... só por amor... E, segundo: Ser aplicado no que está fazendo... ser aplicado... ter aquele compromisso. Como eu falei antes, eu não queria compromisso. Hoje eu tenho... Eu sinto amor no que faço, e fico doido que chegue o dia pra assumir esse compromisso que eu tenho com eles... Não ganho nada pra isso. Mas faço por amor... O primeiro lugar é isso: é o amor pelo que faz... e

⁴⁶ Entrevista concedida por ADÔNIS. Entrevista 5 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

⁴⁷ Entrevista concedida por ATENA. Entrevista 3 [maio de 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

ser competente. (ARES, 2015, informação verbal⁴⁸)

Não se pode concordar com a ideia de que o profissional de educação, no contexto da sociedade capitalista, não vislumbre auferir os meios de provimento e sustento de sua existência com a devida dignidade e isso inclui uma boa remuneração pelo seu trabalho. A inclusão também passa por uma justa, digna e significativa remuneração ao profissional da educação qualificado que a promove em um dos ambientes mais significativos – se não o mais significativo - e com maiores repercussões nas vidas dos indivíduos.

Contudo, há de se concordar com Ares que educar é uma tarefa para quem gosta de gente, ama o que faz e se alegra com as transformações que ocorrem a partir da educação dos sujeitos que tem acesso ao seu trabalho. Isso parece subentendido na fala do sujeito em foco. O segundo aspecto mencionado por Ares é a aplicação, no sentido de dedicação e disciplina em buscar os melhores resultados.

Dantas (1983) ao estabelecer relações dentre a teoria walloniana e suas recomendações relativas à formação dos professores registra que a partir das descobertas de Wallon, o professor tem a oportunidade de Dantas (1983, p. 19) sair do empirismo e dos métodos fragmentários:

O professor passou a ser, de fato, um profissional do ensino e como tal carente de aprendizagem e de cultura. À semelhança do que acontece com o médico – para o qual se considera legítima uma longa formação teórico-prática, plena de conhecimentos terapêuticos – a ação do professor mergulhado apenas num realismo ingênuo poderá provocar não menores riscos que a do médico despreparado. [...] o mestre deve 121 possuir os conhecimentos que serão por ele transmitidos, além de saber como ensiná-los. Deve, portanto, possuir cultura e técnica; a preparação profissional proporciona-lhe essa dupla aquisição: o saber e a profissão. (DANTAS, 1983, p. 19).

Assim, a constatação de sua necessidade de formação cultural, técnica, psicopedagógica e psicológica para a atuação eficiente junto às pessoas com deficiência tanto quanto junto às demais é o primeiro passo para encarar o desafio da formação uma exigência do próprio labor pedagógico que se pretenda relevante e inclusivo.

Todos os iniciados no tema sabem que a inclusão de pessoas com deficiências considera a ocorrência de, pelo menos, três tipos de barreiras impeditivas à inclusão social e educacional dessas pessoas: barreiras arquitetônicas, barreiras comunicacionais e as barreiras atitudinais, Essas últimas podem se tornar tão grandes e intransponíveis que determinarão também

⁴⁸ Entrevista concedida por ARES. Entrevista 2 [27 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese

influências nas primeiras. Ou seja, uma pessoa cujas atitudes sejam contrárias à inclusão poderá em muito ampliar as barreiras arquitetônicas e comunicações. É aí que a legislação vem em socorro dos prejudicados, pois a exclusão já se constitui em crime.

A Lei Federal nº 7853, de 24 de outubro de 1989, que assegura os direitos básicos às pessoas com deficiência no Brasil. Em seu artigo 8º, estabelece:

Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;

III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público (BRASIL, 1989, Art.8º)

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão no Brasil e do fato de a maioria dos países apresentar alguma legislação que assegura os direitos de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência, poucas sociedades estão realmente preparadas para exercer a inclusão social em sua plenitude. Mas o aspecto em que os sujeitos entrevistados mais insistiram foi na mudança de atitude:

Primeiro: que mudassem sua atitude em relação ao ser humano. Em primeiro lugar, ao ser humano, porque pra mim toda mudança na educação, ela se dá com base, primeiramente, na atitude, seja do professor, seja do diretor. Acho que não é documento, não é legislação, não é burocracia. Tudo, a base de tudo está na atitude. Se você tem uma atitude positiva em relação ao ser humano, se sua atitude não é de rejeição, não é de resistência ao outro, se você tem respeito ao outro, você cria a possibilidade de avançar. Mas quando sua atitude é negativa em relação ao outro, seja com deficiência, ou sem deficiência, fecha todas as portas e não passa adiante. Você para ali, fica atravancado ali porque você fechou as portas. Fechou as portas com uma atitude negativa, você fechou inclusive as portas da afetividade... Fechou! Então pra mim, é ter uma atividade positiva em relação ao ser humano. Não estou dizendo que é ser besta, nem ingênuo ou se deixar ser enganado, não é. É de acreditar no ser humano, no potencial e que as pessoas, independente de terem ou não uma deficiência, ou uma dificuldade de aprendizagem... Independente de qualquer coisa, ela está frente a um ser humano. Está frente a uma pessoa. Agora a característica da pessoa é secundário, terciário, enfim... Está lá no fim, não importa! A

característica não importa! Ali tem uma pessoa, tem um ser humano, e que precisa ser respeitado como ser humano independente de qualquer coisa – raça, etnia, religião, condição física, sensorial, enfim é uma pessoa e tem que ser tratado como pessoa. (HERA, 2015, informação verbal)⁴⁹

Corroborando o pensamento de Hera, o referencial adotado considera o desenvolvimento da pessoa completa, Wallon reconhece no humano os aspectos da afetividade, do desenvolvimento motor e da inteligência que o configuram como uma pessoa completa, independente do estágio em que se encontre ou das limitações físico-sensoriais-perceptivas que apresente. Conforme registra Silva (2013):

Wallon se defrontou com esse embate ao longo de toda sua obra, em especial ao se opor ao mecanicismo de Comte e ao idealismo de Bergson na busca de explicações sobre os processos psicológicos. Sobre o viés mecanicista, o autor lembra que historicamente o pensamento burguês vinha questionando as condições de possibilidade de a psicologia constituir-se como uma ciência, se teria um objeto de estudo próprio. Essa questão foi respondida por Auguste Comte pela negação, pois para ele apenas existiriam no indivíduo um ser biológico, cujo estudo pertence à fisiologia, e um ser social, que poderia ser estudado pela sociologia. Segundo Wallon (1975c, p. 61), essa concepção constitui “dois determinismos entre os quais a pessoa humana fica reduzida a nada”. (SILVA, 2013, p. 22)

Wallon criticou durante os posicionamentos que reduzem a pessoa, estigmatizam pela diferença e menosprezam a importância e o papel social dos indivíduos, e nos inspira a fazermos o mesmo em relação aos comportamentos excludentes:

O traço comum à concepção positivista e à concepção existencialista é a ineficácia do indivíduo, quer como aniquilado no meio das necessidades que possui – a necessidade natural e a necessidade social – quer como hiperatrofiado à medida do universo, mas impotente para o modificar, pois que, se o contém e o contempla, também a ele se sujeita e nele não pode inserir-se como uma força atuante entre as outras forças que o compõem. (WALLON, 1975, p. 62).

O domínio da pessoa, conforme escreve Silva (2013) ao se reportar a Wallon, está presente ao longo de todo o desenvolvimento, mas prepondera nos estágios voltados para a construção interna do sujeito. À medida que a criança se desenvolve, sua pessoa também vai se formando em diversas transformações, algumas imperceptíveis, apesar de terem grande importância e um ritmo acentuados,

expressando mudanças de relações que se iniciam em forma de simbiose da relação eu-outro, até a completa liberação do eu. Wallon (1995, p. 201)

⁴⁹ Entrevista concedida por HERA. Entrevista 5 [28 Out. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

destaca que somente a etapa referente à crise da puberdade sempre reteve a atenção geral com relação à constituição da pessoa, porque é um período em que visivelmente ocorre uma crise de consciência e de reflexão sobre si mesmo. Mas a pessoa começa a se constituir muito antes da adolescência (SILVA, 2013, p. 50).

Ao tempo em que demonstra que espera inclusão e não privilégios quando reflete sobre o tema, Hermes dá a entender que há uma reivindicação explícita pelo reconhecimento de sua humanidade, de sua condição de pessoa completa, apesar de sua deficiência visual na declaração de Hermes:

Quando o professor é amigo do aluno, quando ele entende que a gente pode aprender e ele... se interessa por aquele aluno... cobra mesmo o que quer... O aluno não pode, porque tem deficiência visual, deixar de lado, não... Ele tem que ser cobrado mesmo... eu acho que vai ser muito bom pra... pra o aprendizado dele... eu acho que vai ser muito útil pra ele ir mais à frente... Mas eu acho que ele (o professor) teria que ter informações sobre qualquer deficiência... Não é só a visual não... E, falando da... especificamente da visual, que ele tivesse informações... que tem o Braille... que o deficiente ouve... porque tem gente - pasmem os senhores - que acha que a gente não ouve... Eu não sei na classe professoranda, né?... Então, que ele fosse informado disso: que a gente ouve, que a gente tem noção... que a gente... é... a nossa locomoção, é verdade, tem mais... é com mais dificuldade, mas a gente anda... A gente vai chegar no colégio... o professor, o que ele está falando... Então é importante que ele tenha todas essas informações... que ele saiba que o deficiente tem memória... tem uma boa audição... que ele aprende... que ele aprende... igual... eu diria igual a um aluno comum...né? (HERMES, op. cit.)

5.3.4.2 O desafio de resistir à exclusão

Dentro de sua compreensão da realidade, a partir dos princípios do materialismo histórico e dialético, Wallon não concebia a existência ou a educação senão como interferentes no mundo real, para ele concreto, cognoscível e em constantes movimentos de transformações. Assim ele se pronunciava ao criticar as posições psicológicas idealistas de sua época:

(...) como uma realidade cuja existência e cujas diferentes ou sucessivas modalidades devem ser explicadas pelas suas relações com outras realidades. Entre elas, as relações não são já de diferença ou de semelhança, mas de ação, de reciprocidade ou mesmo de conflito, em resumo, de ser e de devir. [...] A aparente separação do real reveste-se de passagens entre os domínios do conhecimento até então considerados como heterogêneos. (WALLON, 1975, p. 184).

O pesquisador francês combinava o rigor de suas pesquisas sobre a psicogênese da pessoa completa estribado em profunda reflexão filosófica e em sensível percepção da

realidade como um todo operado por cada parte, num constante movimento entre evoluções e contradições, de modo que os indivíduos, sob nenhuma hipótese, poderiam ignorar o meio orgânico, social e político em que se inseriam e onde se desenvolviam, mormente os educadores e os educandos;

[...] um estudo puramente estático do indivíduo é inoperante. Por muito acusados que sejam os traços da sua natureza, não podem permitir deduzir qual será o seu comportamento. Ele resulta do complexo variável que forma com as situações da sua vida. É possível que estes complexos sejam redutíveis a diferentes tipos. Mas o seu conhecimento implica uma observação muito alargada que exigiria a colaboração de todos aqueles que estão em contato com a criança. A dos mestres que a veem durante longas horas todos os dias seria das mais desejáveis. Mas o que podem eles fazer com as suas classes sobrecarregadas? (WALLON, 1979o, p. 397)

Do mesmo modo, e ao mesmo tempo em que dizia coisas parcimoniosas, entendendo a realidade e os limites de um professor que labora em classes sobrecarregadas de educandos - e em perspectiva inclusiva acrescentam-se entre eles os que têm necessidades específicas - e com diversos condicionantes desfavoráveis, ele preconizava uma intervenção dos educadores nessa realidade sem negligenciarem ao seu papel de mediadores das aprendizagens e do desenvolvimento dos demais sujeitos:

Um mestre que tem verdadeiramente consciência das responsabilidades que lhe estão confiadas tem de se decidir sobre as coisas da sua época. Tem de se decidir, não cegamente, mas fazendo o inquérito que a sua educação e a sua instrução lhe permitem. Tem de se decidir para conhecer verdadeiramente quais são as relações sociais, quais são os valores morais do tempo. [...]. Não deve ser o *magister* que lhes vem dizer: ignoro como vocês vivem na vossa família. Ignoro qual é a vossa condição social. Ignoro o que vocês serão amanhã. Em relação ao vosso futuro, só acredito nos vossos êxitos na escola. (WALLON, 1979, p. 219)

Wallon, que além de pesquisador, médico, psicólogo, professor, foi também um homem politicamente engajado - propondo mudanças significativas no sistema de ensino francês, as quais reverberaram em vários países do mundo através do Plano Langevin-Wallon - reivindicava que o educador se desse conta de seu lugar histórico, assim como das condições sociais em que viviam os seus educandos no contexto da sociedade capitalista, e como isso interferia no desenvolvimento e na sua aprendizagem escolar. Ele sabia das contradições, mas acreditava na dialética das transformações e estimulava o professor para que acreditasse no potencial da educação para transformar os homens e por fim a sociedade. Ele acreditava que o movimento dialético da história a encaminharia para o advento de uma nova sociedade onde as relações sociais seriam diferentes, sem as exclusões típicas da sociedade de classes do

capitalismo, visto que se coadunava com os princípios marxistas que preconizavam tais transformações:

Numa sociedade futura, em que desapareça o antagonismo entre as classes, em que não existam mais classes, o uso não será mais determinado pelo mínimo do tempo de produção: o tempo de produção consagrado aos diferentes produtos será determinado pelo seu grau de utilidade social. (MARX, 2009, p. 77).

Tanto quanto os demais educandos e o próprio professor, a pessoa com deficiência no Brasil está inserida neste contexto da excludente sociedade capitalista, onde as pessoas são valorizadas ou menosprezadas, principalmente, pelos bens materiais que possuem. Hoje, recrudescente, o preconceito e até o ódio de classe ainda se constituem em realidade, vendo-se no meio social e político a constante busca de usurpação do poder e dos direitos de outrem pelos mais poderosos, utilizando-se de expedientes e formas que já julgávamos extintas. Contudo, como foi exposto, a pessoa com deficiência enfrenta adversidades ainda maiores e não pode desistir de seus projetos e sonhos só porque alguém ou parte da sociedade da sociedade decidiu que elas serão incapazes e subalternas hoje e *ad infinitum*. Ao responder uma pergunta sobre preconceitos ou mitos sobre a pessoa com deficiência que atrapalham a inclusão social de pessoas com deficiência visual na educação escolar e na sociedade, Hebe deu o seu testemunho de tenacidade e resistência ao preconceito:

Mas eu sou assim. Não é qualquer coisa que me abala. As vezes eu fico estressada com pessoas que, por qualquer besteirinha, pensam em desistir ou ficam chorando... Eu digo: 'Gente pelo amor de Deus!' Às vezes eu sou até meio incompreendida... que as pessoas não gostam muito de ouvir, né?!... É porque eu tenho esse jeitão...(gargalhada!)... Eu digo: "Gente, pelo amor de Deus!" Imagine se você estivesse em meu lugar?! Porque por uma besteira já está desistindo... É sim... Porque as vezes as pessoas desistem assim, por besteira. Eu saio na rua: sou discriminada... Pra pegar um ônibus: o motorista passa direto, às vezes não para no ponto... Olham pra gente que... - desculpa o palavrão, mas dizem: "Não sei que desgraça cego quer na rua!" Né?... Ou às vezes um homem dá uma piadinha... E porque acha que a pessoa é cega: "Poxa, que ceguinha gostosinha!" - desculpe aí, tá..(risos).. Ai você é obrigada a ouvir uma piada, uma cantada, porque você é cega...sabe? E qualquer coisa que acontece você tem que aceitar porque você é cega? (...) .Eu não concordo! Então a gente enfrenta essas dificuldades todos os dias! Imagina se eu fosse desistir por cada uma dessas que eu ouvisse ou cada uma dessas que eu enfrentasse? Então eu acho que no meu caso, por causa - sei lá! - da minha personalidade... isso são incentivos para eu prosseguir. (HEBE, 2015, informação verbal)⁵⁰

⁵⁰Entrevista concedida por HEBE. Entrevista 4 [23 Mai. 2015]. Entrevistador: Irenilson de Jesus Barbosa. Salvador, 2015. 1 arquivo .avi (90 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta tese.

As considerações de Hebe são marcantes e reúnem vários aspectos dos preconceitos, da visão distorcida e diminuidora do outro por conta de sua limitação ou diferença, enfim, da exclusão em suas variadas formas. Mas ela aponta uma direção: a de jamais desistir. É a direção de quem não se dobra ante os próprios limites e menos ainda diante dos preconceitos que maltratam, das atitudes dos que negam e tentam aniquilar as possibilidades do outro, pelo simples fato de ser diferente e de se achar que ser diferente é ser incapaz, indigno, reservado à exclusão e ao ostracismo.

Hebe, assim como os demais sujeitos da pesquisa, faz emergir de sua voz a convicção de que o conformismo, o comodismo, os estereótipos, focalizadores da deficiência em detrimento da essência humana, não são aceitáveis nem devem ser cultivados, menos ainda pelos docentes ou por qualquer pessoa que se suponha igualmente humana. Neste sentido, Garcia (2012) se pronuncia e complementa:

Logo, não há justificativa racional, ética, moral ou científica para a manutenção de alunos com deficiência em ambientes segregados, seja em escolas especiais, seja em ambientes especiais na escola. No âmbito da educação escolar, há diversas formas de exclusão – pelo obstáculo e impedimento ao acesso e ingresso da pessoa com deficiência, pela expulsão das que ingressam e são impossibilitadas de permanecer porque professores, gestores e pais acreditam que elas devem estar naqueles ambientes especializados. (LIMA & SILVA, 2012, p. 10).

Na continuidade do diálogo e na multiplicidade de vozes que romperam com a exclusão e com a acomodação diante dela e se levantaram em favor da inclusão de pessoas com deficiências na escola e na sociedade, em pesquisas, livros, artigos e diversas outras publicações e formas de atuar, admitindo a existência de barreiras, mas trabalhando pela sua superação, Edler Carvalho (2006) acrescenta: “Independentemente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação” (EDLER CARVALHO, 2006, p. 128).

A inclusão é mais que uma utopia, ou algo que se faça apenas com adoção de uma concepção básica da importância da afetividade na educação, mas demanda um esforço grandioso, para além da regulação, da superação dos preconceitos, das desigualdades sociais, ou apesar de todos estes. Afinal, talvez ainda precisemos entender que “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações” (MITTLER, 2003, p. 21).

6. CONCLUSÃO

A AFETIVIDADE, DO MITO À RAZÃO

Adônis é o nome de um personagem das mitologias grega e fenícia que transita entre o humano, o divino e o vegetal. Era um jovem tido como modelo de beleza masculina. Múltiplas lendas descrevem sua origem e uma delas diz que seu nascimento foi fruto de relações incestuosas entre Mirra e seu pai Théias. Este último era Rei da Síria, que enganado pela filha, com ela se deitou. Descoberta, para não ser morta pelo pai, pediu ajuda aos deuses, que a transformaram então na árvore que tem seu nome. Da casca dessa árvore teria nascido Adônis. Maravilhada com a extraordinária beleza do menino, a deusa grega do amor e da beleza sensual, Afrodite, primeira esposa de Hefesto, tomou-o sob sua proteção. Menino crescido ele e Afrodite se apaixonaram, mas a felicidade de ambos foi interrompida. Ares (Marte), o deus da guerra e amante de Afrodite, ao saber da traição da deusa, decide atacá-lo enviando um javali que lhe desferiu um golpe fatal. Afrodite, que corria por entre as silvas para socorrer o seu amante, feriu-se e o sangue que lhe escorria das feridas junto com o do amante transformou-se em rosas vermelhas. Outra versão da mito conta que Afrodite transmutou o sangue do amado numa anêmona. Ao chegar ao Hades, Adônis desperta o amor em Perséfone, rainha do mundo inferior. Afrodite, muito irritada com aquela situação, vai a Zeus e lhe pede ajuda, e este faz com que Adônis passasse um terço do ano no Hades, com Perséfone, e o terço restante ele escolheria onde passar, e ele escolheu passar com a Afrodite. Assim, surge o símbolo da vegetação que morre no inverno (descendo ao mundo inferior) e regressando à Terra na primavera (para ficar com Afrodite). O mito de Adônis se espalhou e foi cultuado em todo o oriente, Grécia e ilhas do Mediterrâneo.⁵¹

Depois de muitas etapas chegamos às considerações finais desta tese. Fazê-las sob a inspiração de histórias tão ricas tem o seu valor, mas também seus enormes riscos, pois é certo que não estamos tratando de uma obra literária. Ao concluir o trabalho, trago comigo as inseguranças de quem se compara com Adônis, na sensação de estar entre duas mitologias; uma bem conhecida e outra ignorada. Vejo-me em Adônis em *um não ser* bem uma divindade, um homem ou simplesmente um vegetal, mas sob o desafio de continuar sendo, entre a superfície e a profundidade. Entretanto, mesmo desprovido daquela mitológica beleza que encantou até mesmo à bela e poderosa Afrodite (a mesma que já traíra a Hefesto com Ares e tantos outros amores), desejo que as considerações que seguem façam sentido para a construção de um conhecimento real e concreto e possam ajudar o leitor em novas reflexões sobre o tema aqui proposto, o objeto de estudo e as hipóteses que emergem da análise de

conteúdo das entrevistas dos sujeitos. De antemão, valho-me da certeza de que não é possível dar conta da diversidade das reflexões e novos temas emergentes dos diálogos, mas estes nutrirão novos estudos e possibilidades reflexivas.

Desde o projeto que foi submetido ao crivo do nosso competente orientador, que aceitou o desafio de me orientar há quatro anos; das diversas versões postas à apreciação dos docentes do Programa de Pós Graduação em Educação e dos colegas nas atividades de Projeto de Tese I e II, as mudanças e aperfeiçoamentos se sucedem. Não devo esquecer quão importantes foram as contribuições da Banca Examinadora na Qualificação e como certamente serão as da Banca Examinadora na Defesa de Tese. É certo que este trabalho é fruto de colaborações de muitas mãos e ainda assim se constitui em obra inacabada. Foi assim que me encorajei a buscar responder ao problema de pesquisa formulado o qual pergunta sobre como as pessoas com deficiência visual refletem a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem e de que modo isso contribui para a inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual na educação e na sua prática social.

Acredito que, sob uma metodologia adotada e com alguma inspiração fenomenológica, apoiados no referencial teórico da psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon e tendo utilizado as estratégias e procedimentos da Análise de conteúdo em perspectiva qualitativa chegamos a resultados satisfatórios. Acho, inclusive que há pouco a acrescentar às reflexões já trazidas pelos sujeitos da pesquisa, senão arranjar e ligar alguns fios, como fizera Hermes na criação de sua lira de tartaruga mitológica. Mas já sabemos que temos que o mito é apenas ponto de partida, alegoria precária para tudo o que podemos sorver de uma pesquisa acadêmica.

O conjunto das categorias que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas dos sujeitos justifica e explicita a tese de que há uma reflexão profunda sendo feita pelas pessoas com deficiência visual sobre a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem e essas pessoas já estão dando várias contribuições ao debate sobre a educação inclusiva. Como é pertinente à uma pesquisa com as referências teóricas e metodológicas desta, nos depoimentos dos sujeitos encontramos as respostas de muitas questões e não poucas perguntas para as quais ainda não temos respostas, tampouco é certo que as tenhamos um dia. Sei, porém, que não cabem generalizações e nem mesmo quantificações apressadas em cima dos depoimentos. Desta forma, com base no objeto de estudo proposto, à luz dos

⁵¹ Paráfrase do autor, a partir de texto disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGAdonis.html>

objetivos da pesquisa e questões formuladas, afirmo alguns princípios e ideias advindas dos depoimentos sobre a importância da afetividade para a educação em geral e para a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual na escola regular.

1. Cuidado, aproximação e acolhimento: uma afetividade que vai além das teorizações. Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa revelaram que eles pensam na afetividade no processo ensino-aprendizagem como algo da maior importância. Contudo, não lhe emprestaram uma importância puramente teórica. Quando pensam em afetividade, pensam em algo prático e demonstrável no cotidiano das relações aprendentes, dentro e fora da escola.

Neste ponto, reporto-me ao pensamento de Bakhtin, ao tratar da filosofia da linguagem, onde cogita que as abstrações teóricas precisam entrar na vida dos sujeitos do diálogo. Desse modo também ensina que toda abstração teórica, ao *entrar na vida*, torna-se parte integrante e inseparável do *ser-evento*, um momento dele, e não algo que o substitui. Diz ainda que, quando o mundo teórico substitui a realidade concreta do evento, “o que acontece em todos esses casos é que a unicidade viva, necessária e inescapável de nossa vida real se dilui na água da possibilidade vazia meramente pensável” (BAKHTIN, 1920/21, p. 51).

No presente trabalho, essa concepção teórica enseja a consideração de que o problema da inclusão da pessoa com deficiência visual não pode ser abordado fora do tempo e do espaço de sua ação concreta como ser único e atuante. Não é uma abstração.

A *experiência vivida* e a realidade concreta do *ser-evento pessoa com deficiência visual*, concretizando sua existência no mundo dos viventes, que dá primazia a uma ética e a uma estética estritamente visual, não pode ser substituída por pura e simples teoria que negue essa realidade. É algo que desafia essa escola que tem a diversidade como um corpo estranho na sua prática, apesar de bem elaboradas pressuposições teóricas inclusivas.

Este estudo confirma, através da análise dos depoimentos de trabalhadores com deficiência visual, o que já afirmava, em princípio, sobre a constatação de que nos últimos anos os direitos das pessoas com deficiências vêm sendo reconhecidos, ou, ao menos, admitidos, mas ainda é uma excrescência falar de inclusão dentro do excludente sistema escolar capitalista que nos sufoca.

O estudo revelou, da parte dos sujeitos, uma atribuição de sentidos absolutamente práticos e distantes de explicações que fujam ao mundo real em que eles estão inseridos. O primeiro aspecto desse sentido prático da afetividade é revelado quando a concebem como

sinônimo de cuidado de um para com o outro. O segundo aspecto aparece quando eles atribuem a afetividade o sentido de aproximação e acolhimento.

Emerge dessas duas concepções ou sentidos atribuídos à afetividade na educação a hipótese de que, a despeito de toda a legislação vigente e de todo o movimento em favor da inclusão de pessoas com deficiência visual na escola, e até mesmo de uma formação acadêmica dos docentes, uma educação inclusiva e que atenda às expectativas de todos, inclusive das pessoas com deficiência visual, só se efetivará, do ponto de vista dos sujeitos, se puder ser expressa na forma de cuidado, de acolhimento de aproximação entre as pessoas envolvidas no ensino e na aprendizagem.

Como já disse na reflexão sobre estes sentidos no capítulo 5, o ensino-aprendizagem é um processo de dois polos: professor-educando. Mas acrescento que isso não significa que o processo se resume aos dois entes. É preciso pensar em uma educação acolhedora, cuidadosa e de aproximações entre professores, educandos, pais, gestores, comunidade, poderes públicos. Sob a inspiração da teoria walloniana, vimos que a afetividade é expressa em emoções, sentimentos e paixões; e na opinião dos sujeitos essa afetividade deve ser expressa em cuidado, em acolhimento e em aproximação com o outro. Os sujeitos da pesquisa acreditam que isso resulta em crescimento para si mesmos e para os demais envolvidos no processo e relataram histórias e episódios de suas próprias vidas onde a presença ou a ausência dessas características, conferiu ao processo resultados exitosos de inclusão ou marcados pela exclusão, respectivamente. Essa consideração refere-se, portanto, tanto ao problema central da pesquisa, quanto à questão complementar que indaga sobre os conceitos de afetividade que são expressos pelos sujeitos da pesquisa.

2. A aprendizagem como resultado da aproximação e da humanização do processo – Os depoimentos dos sujeitos entrevistados trazem a proposição de que a aprendizagem é viabilizada quando os envolvidos no processo educativo se aproximam e se conscientizam da necessidade de que esse processo se realize em bases que reflitam a dignidade humana e a possibilidade de aproximação que a escolarização permite se realizar. Em outras palavras, isso pode significar que o processo educativo deve e precisa ser pertinente e acolhedor da realidade completa dos indivíduos, em todas as dimensões da sua existência. Conforme afirma Galvão,

Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da

pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído da pessoa. (GALVÃO, 2008, p. 89)

Nunca é demais acentuar que na perspectiva teórica adotada, a aprendizagem inicia-se no contexto concreto da vivência social da família, diretamente relacionada à afetividade e às suas manifestações. Esse processo ocorre em meio à todas as contradições inerentes aos humanos e às suas existências em constante devir, passando pelos ambientes escolares e por todo o ciclo de suas vidas, em contextos sociais repletos de outras contradições e sobressaltos. Logo, não se trata de um processo linear, tranquilo, seguro. Quem educa e quem se educa, quem aprende e quem ensina, correm riscos. E este movimento arriscado oscila entre as emoções e a racionalidade, ainda que estes não se antagonizem em essência, como alguns especulam.

O processo envolve relações dinâmicas entre o racional e o emocional, o afetivo e o sentimental, os quais se constituem como fundamentos básicos de uma aprendizagem em muitos movimentos relacionais com o outro e com o meio. Esse devir, se impõe como necessário para a produção e apropriação do conhecimento por quem está no polo do ensino e por aquele que se abriga no polo da aprendizagem, dançando como as musas, ao som de instrumentos feitos por mãos habilidosas como a lira de Hermes, o qual nos serve de alegoria.

O ser humano se faz mais humano e mais sábio nas relações aprendentes com o outro, o qual, em sua diversidade não pode abdicar dessa humanidade que o identifica. È o ser sendo ele mesmo no tempo da sua existência. Não podemos nos permitir, como Adônis, vivermos alienados de nossa real natureza, coisificados e confundidos entre divindades, homens e vegetais, perdidos na oscilação de tempos de Olimpo e de Hades ou seus equivalentes ocidentais (céu e inferno).

3. A inclusão como desafio da formação docente – Os depoimentos revelaram que os sujeitos da pesquisa têm grandes expectativas sobre os professores no processo de concretização da inclusão de pessoas com deficiência visual. Apesar disso, de diferentes formas denunciaram o despreparo docente para acolher a diversidade na escola, em particular as pessoas com deficiência visual. Repetidamente, os entrevistados constataram o que muitos pesquisadores, os próprios docentes e os educandos concluintes de cursos de formação de professores já há muito reconhecem: os professores revelam despreparo quanto ao acolhimento, a aproximação, o cuidado, o uso de metodologias e técnicas de mediação pedagógica que favoreçam a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos

que apresentam uma deficiência visual. Acredito que nisto também podemos aprender com o projeto teórico de Wallon que preconiza mudanças na forma de conceber o desenvolvimento dos indivíduos desde a idade mais tenra, passando por estágios que não se encerram no tempo, mas são dinâmicos. A proposta educativa de Wallon propõe uma educação em constante movimento, como em movimento é a condição humana e a realidade concreta. A pedagogia que pode emergir da teoria walloniana demanda um profissional da educação não alienado das realidades sociais que marcam o seu tempo dentro do modo de produção capitalista, reflexivo, intervindo na história, para além das escatologias e fatalismos, mas nutrindo utopias que não sejam fantasiosas a ponto de nunca se concretizarem. Os depoimentos revelam que os há demandas por uma formação docente que domine tecnologias de comunicação com as pessoas com deficiência, acesso aos recursos da informática, do braile, da forma como a pessoa com deficiência visual aprende e também de preparo para a organização do trabalho pedagógico em bases inclusivas, não só para pessoas com deficiências, mas para todos.

Neste ponto, retomo a crítica já feita por Wallon em seu tempo: o modelo de educação, de condução dos processos de ensino-aprendizagem e a concepção das finalidades da educação como preparatória do homem apenas para atender aos interesses do modo de produção não comportam o paradigma da inclusão, pois ele é, em sua essência, excludente da diferença e despreza o que não é espelho, como faria Narciso, um ente mitológico que apaixonou-se por sua própria imagem.

4. As atitudes como barreiras da inclusão – Entre as considerações reiteradas no estudo, aparece o chamado à remoção das barreiras atitudinais para a viabilização da inclusão. Os sujeitos da pesquisa demonstraram que o não reconhecimento do outro em sua diversidade, a redução da totalidade da pessoa àquilo que lhe falta, a negligência para com a presença do outro sob a justificativa de algo lhe é ausente e outras atitudes que se observam na escola e na vida social, são atitudes impeditivas da verdadeira inclusão. Há uma queixa manifesta pelo modo que a sociedade e a escola percebem a pessoa com deficiência visual. Pelo modo como julga se julga incapaz de tudo àquele que somente é incapaz de enxergar com os olhos – no caso dos entrevistados. A formação adequada para os docentes é verdadeiramente necessária, mas a competência técnica não poderá prescindir das atitudes corretas diante do espanto que a diferença causa aquele que não se dispõe a acolher a diferença, o outro, o humano, o ser que é ele mesmo, pois ser o mesmo é ser o mesmo de cada ser.

Assim, recapitulo que os sujeitos da pesquisa refletem sobre a importância da afetividade na educação notificando a sua significação prática, como cuidado, aproximação e acolhimento: constituindo-se em atitudes para além das teorizações. Eles revelam que, em consonância com os sentidos que atribuem à afetividade e à própria aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem só se concretizará satisfatoriamente se este se fizer humanizado, pelo respeito às diferenças, pela valorização das capacidades em lugar da estigmatização em razão da deficiência ou pelos limites. Os sujeitos também denunciam a demanda por uma melhor formação docente e por uma realização da inclusão pela via da remoção das barreiras atitudinais.

Acredito que as reflexões produzidas pelos sujeitos da pesquisa podem contribuir para a formação docente, visando a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar considerando a importância da afetividade e suas implicações na práxis pedagógica por estas sinalizações.

Não quero e nem devo ser pessimista, mas o trabalho revela a percepção da representação do excluído e da continuidade da ocorrência da exclusão social e educacional de pessoas tidas como diferentes. Isso se manifesta na pesquisa tanto pelo fato de ser retratada nos depoimentos uma escola firmada num modelo tradicional de exclusão,. E a escola, tal como foi projetada pela burguesia, é um modelo que exclui e vai continuar excluindo, por que é do seu natural não ser para todos, e, infelizmente é do seu caráter ser excludente de todos os que não atendem aos padrões sustentados como de normalidade em nossa sociedade,. Isso, porém, se faz ainda mais preocupante pela incidência de preconceitos e atitudes que laboram continuamente contra a inclusão.

Como facilmente se percebe, e os depoimentos confirmam, há uma racionalidade pobre em estética e emoção na escola e até mesmo na universidade. Para quem a abraça, o desenvolvimento educacional se dá mesmo por partenogênese, como nos mitos, incluindo e/ou excluindo aos que privilegiam a integração da razão com os afetos e aqueles que não atendem aos padrões e requisitos do sistema. Às vezes aparece de forma explícita, mas, na maioria das vezes, essa queixa está subjacente às falas dos entrevistados, em meio às críticas e denúncias de exclusão ao contarem as próprias histórias.

Também se confirma a importância dos marcos deixados nas memórias dos sujeitos a respeito da mediação pedagógica e suas relações afetivas, sobre os quais fazem relatos – alguns impactantes – revelando que compreendem os processos de ensino e aprendizagem e suas ferramentas como elementos desenvolvedores das potencialidades dos educandos com

deficiência visual, ainda que, na maioria dos exemplos dados isso não tenha acontecido com eles a contento ou nem mesmo se esboçou.

Noto que questões relativas ao modo como as famílias, os professores e os colegas de pessoas com deficiência percebem a importância da afetividade na inclusão e educação das mesmas poderão ser objetos de outros estudos. Também me chama a atenção, embora fuja do escopo deste trabalho, o impacto da ocorrência da deficiência visual em pessoas que não nasceram cegas e que, por vezes repentinamente, se acham nesta condição em algum momento e para o resto de suas vidas. Aspectos referentes ao modo como algumas pessoas tratam a pessoa com deficiência de forma aversiva, com nojo ou outros sentimentos menores, certamente poderão ser investigados em outros trabalhos, pois parece subjacente a muitos preconceitos para com pessoas com deficiência visual.

A consideração última a ser feita advém do meu aprendizado com todo o processo que culmina nessa tese. Ela nasce das leituras, dos levantamentos bibliográficos, das entrevistas e conversas com os sujeitos da pesquisa, das observações e avaliações em disciplinas, comentários, reflexões, falas e silêncios, aulas e tudo que foi possível vivenciar. Mas eu a devo, principalmente aos sujeitos da pesquisa e aos membros da banca do exame de qualificação e apresento em forma de pergunta: Será que nos damos conta da incongruência que existe em tentarmos encaixar um modelo de educação inclusiva dentro de uma estrutura organizacional e pedagógica tradicional que tem por traço marcante a tentativa de igualar ou homogeneizar as pessoas, desconsiderando em suas práticas pedagógicas e no modo como concebe a educação as diferenças e os diferentes? Ou, dito de outro modo: Será que nos damos conta de que essa escola em que nos assentamos, às vezes com pompas e circunstâncias olímpicas não esconde a jactância de ser feita para os “normais” e que isso conflita frontalmente com o discurso da inclusão para o qual o normal é ser diferente?

Certo é que Wallon já propunha não apenas conceitos psicológicos e pedagógicos inovadores, mas também uma escola diferente, já no seu tempo. Como ela jamais foi implantada à risca, nem na França e muito menos no Brasil, continuamos em falta com a afetividade na educação e mais ainda com a inclusão de pessoas com deficiência na escola. Entretanto, essa constatação não deve nos conduzir ao imobilismo, nem a resignação. A pedagogia da afetividade em Wallon é a pedagogia do movimento, é a pedagogia do desenvolvimento e da aprendizagem, mesmo nas contradições, em devir. É importante questionar o paradigma do modelo tradicional de escolarização. É preciso pensar em uma escola que vá além dos aspectos cognitivos; uma escola que busque entender a dinâmica

integrada do humano, entendendo-o, respeitando-o, incluindo-o e educando-o como pessoa completa, pois, repetindo Freire, não se pode esquecer:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996)

Certamente, outras pesquisas darão conta das lacunas que se observarão nesta, mas quero, mesmo sob grande temor, ousar encerrar lembrando que Hefesto, a divindade estigmatizada e excluída do olimpo, para lá retornou aproveitando a oportunidade de mostrar destreza para além de seus limites. Reitero assim, os mais efusivos agradecimentos aos sujeitos da pesquisa por suas relevantes contribuições a este trabalho e à minha formação. Que sejamos capazes de construir uma escola verdadeiramente afetiva, uma escola do cuidado; uma escola da aproximação, uma escola da aproximação... Uma escola inclusiva!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- _____. *A afetividade no desenvolvimento da criança: Contribuições de Henri Wallon*. In: **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 33 (2): jul./dez. 2008, p. 343-357. Disponível em
- AMIRALIAN, M. L.; MORAES, T. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANJOS, H. P. DOS; ANDRADE, E. P. DE; PEREIRA, M. R. *A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso*. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, abr. 2009.
- ARAÚJO, S. C. **O jogo simbólico da criança cega**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.
- ARANTES, V. A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**; In: VIDETUR, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em 04/05/2007.
- ARDOINO, Jacques. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro de 1998 (mimeo).
- AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAHIA, Antônio Luiz Ferreira. **Aprendizagem da natação por crianças cegas: desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Salvador; PPGE-UFBA, 2007.
- BAHIA, N. P. *Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar*. In: **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 317-329, ago. 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V.N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1992.
- _____. *Metodologia das ciências humanas*. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.
- BARBOSA, Márcio F. A noção de ser no mundo em Heidegger e sua aplicação na psicopatologia. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**. vol.18 no. 3. Brasília, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931998000300002. Acesso em maio de 2016.
- BARBOSA, Irenilson de Jesus. **Ausência de álibi: vozes e trajetórias de pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho em Salvador**. Dissertação de Mestrado: PPGE-UFBA, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- _____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, Gustavo Eugênio Hasse. **Inventário bibliográfico em monografias de Relações**

Públicas. São Leopoldo: ULBRA. Disponível em www.almanaquedacomunicacao.com.br/files/.../gustavobecker.doc. Acesso em 03/10/2011.

BERCHT, M. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas.** Instituto de Informática. UFRGS. Tese de Doutorado. Dezembro, 2001.

BERELSON, B. **Content analysis in communication research.** New York: Hafner; 1984.

BIANCHI, C. A. et al. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.* In: **Educação e Pesquisa**, n. 001, p. 51-72, 2004.

BIANCHETTI, L. & FREIRE, Ida M. (orgs.) **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania.** Campinas, SP: Papyrus, 1998 (Série Educação Especial)

_____. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania.** 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

BICUDO, M. A. V. *Sobre a Fenomenologia.* In: BICUDO, M. A. V., ESPÓSITO, V. H. C. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação.** Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BISOL, C. A. et al. *Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão.* In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, abr. 2010.

BISOL, Cláudia A.; SANGHERLIN, Rafaella G. & VALENTINI, Carla B. *Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia.* In: **Cadernos de Educação.** Pelotas: FaE/PPGE/UFPel. Janeiro/abril de 2013.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres.** Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

_____. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R. [et al.] **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

BORDAS, Miguel Angel Garcia. *O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica.* In: **Ágere – Revista de Educação e Cultura do Programa de Pós Graduação em Educação.** Universidade Federal da Bahia. Vol. 1, n. 1, Salvador: Quarteto, jan./jun. de 1999.

BRAGA, Ana Paula. *Recursos ópticos para visão subnormal – seu uso pela criança e adolescente.* **Revista Con-tato.** São Paulo, Laramara, agosto de 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em maio de 2015.

_____. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada.** Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital . _ Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2016. Disponível em

<<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em maio de 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1998.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008b

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília: IBGE, 2012.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia (A idade da fábula): histórias de deuses e heróis**. Tradução de David Jardim Júnior. 26a ed. Rio de Janeiro, 2002.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1999

CABRAL, João Francisco Pereira. *Heráclito*. In: **Brasil Escola**. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm>. Acesso em 09 de maio de 2016.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados/PUC, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. In: **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65- 74, abr. 2009.

CAPELLIN, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. *Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva*. In: **Educação**, n. 3, p. 355-364, 2009.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Classificação da produção intelectual: Qualis-periódicos**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. 2014. Acesso em maio de 2016.

CAPOVILLA, Fernando César (Org.) **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix. 1982.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. DE. *Trabalho pedagógico com adolescentes em*

conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. In: **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 281-299, abr. 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. **A psicogenética de Wallon e a educação Infantil**. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/10046/9229>. Acesso em março de 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONDE, A. J. M. **Definindo a cegueira e a visão subnormal**. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=94>>. Acesso em: 15 maio de 2012.

COSENZA, Ramon M. *Bases estruturais do sistema nervoso*. In: ANDRADE, Vivian M.; SANTOS, Flávia H. dos; BUENO, Orlando F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

COSTA, L. G.; NEVES, M. C. D.; BARONE, D. A. C. *O ensino de Física para deficientes visuais a partir de uma perspectiva fenomenológica*. In: **Ciência e Educação** (Bauru), v. 12, n. 2, p. 143-153, ago. 2006.

COSTA, Laura Emmanuela Lima. **A deficiência visual para os adolescentes: o olhar da enfermeira**. Dissertação de Mestrado. PPG Enfermagem-UFBA, 2010.

CROCHÍK, J. L. et al. *Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva*. In: **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 26, n. 2, p. 123-132, jun. 2009.

CRUZ, J. I. G. DA; DIAS, T. R. DA S. *Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 65-80, abr. 2009.

DALBEN, Â. I. L. DE F. *Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar*. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 66-82, 2009.

DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DANTAS, Heloísa. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.

_____. *Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon*. In: La Taille, Y. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

DARWIN, Charles. **On the origin of species**. London: Ed. John Murray, 1859.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 5.ed. São Paulo: Atlas. 1996.

DÍAZ-RODRÍGUEZ, Félix M. R. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 1.

_____. *Vigotski e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem*. In: MIRANDA, T.G. & GALVÃO FILHO, T.A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012 (pp. 61-88).

DÍAZ-RODRÍGUEZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (orgs.) et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. 354p.

DOURADO , Ione Collado Pacheco & PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: 2002. Artigo em PDF, Disponível em: <ficsedu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110/128>. Acesso em janeiro de 2015.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 5ª ed. Porto alegre: Mediação, 2006.

FARIAS, Sandra Regina Rosa. **Audiodescrição e a poética da linguagem cinematográfica: um estudo de caso do filme Atrás das Nuvens**. Dissertação de Mestrado. Salvador; PPGE-UFBA, 2013.

FERREIRA, M. E. C. *O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*. In: **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 543-560, dez. 2007.

FERRI, C.; HOSTINS, R. C. *Práticas de Seleção e Organização do Conhecimento nas Escolas Regulares e Especiais*. In: **Educação e Realidade**, v. 33, n. 2, 30 maio. 2008.

FORGIARINI, Solange A. Bianchini & SILVA, José Carlos. **Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em 03/10/2011.

FRANCO, Elisângela Carvalho *Educar com afeto: da Pedagogia de Wallon ao Cuidado de Boff, um estudo reflexivo-descritivo do cultivo do amor ao próximo*. In: **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo, v. 30, p. 66-77, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>> . Acesso em maio de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH, G.; PREISS, G. Educar com a cabeça. In: **Viver, mente e cérebro**. Ano XIV nº 157. Duetto Editorial. São Paulo, Fev/2006.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Salvador: PPGE-UFBA, 2004

GARCIA, Vera. *Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola*. In **Blog deficiente ciente**. 13/09/2012. Disponível em <<http://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>>. Acesso em maio de 2016.

GIL, Marta (org.) **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, (Cadernos da TV Escola. 1). 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. *Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro*. In: **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, 30 abr. 2008.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. *Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 85-100, abr. 2006.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. *Psicologia e Inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 53-62, abr. 2008.

GONDIM, Sônia Maria. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**1 Paidéia, Vol. 12, n. 24, pp. 149-161. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>. Acesso em abril de 2015.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. *Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira*. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira Grandino. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GUARINELLO, A. C. et al. *A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 317-330, dez. 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. Tübingen: Max Niemeyer, 1960.

_____. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes. 1995

IBANEZ, J. **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A. 1986.

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. DE M. *A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar*. In: **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 2, p. 191-202, jun. 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos 23).

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo : Ed. Ática, 1993.

KUPFER, MCM; PETRI, R. *Por que ensinar a quem não quer aprender? Estilos da Clínica*. In: **Revista sobre a infância com problemas**, v 5, n 9, 2000.

LACERDA, C. B. F. DE. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. In: **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. *Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação*. In: **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 919-938, set. 2010.

LA TAILLE, Y. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

- LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F. *Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial*. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 207-215, ago. 2005.
- LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. *Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 289-306, ago. 2009.
- LONGHI, Magalí Teresinha; REATEGUI, Eliseu B.; BERCHT, Magda & BEHAR, P. A. **Um estudo sobre os Fenômenos Afetivos e Cognitivos em Interfaces para Softwares Educativos**. Disponível em www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/9bMagali.pdf. Acesso em 03/10/2011.
- LUIZ, F. M. R. E et al. *A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e Possibilidades*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 497-508, dez. 2008.
- MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba. 2000.
- MACIEL, Carolina Toschi. *A modernidade e o mito da deficiência*. In: **EmTese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 5 n. 1, agosto-dezembro/2008, p. 32-48.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga, *Introdução*. In: **Henri Wallon – Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.
- MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- _____. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. In: **Psicologia da educação**, n.20. São Paulo, jun. 2005
- MALRIEU, P. et al. **Henri Wallon: pour Le centenaire de sa naissance**. Toulouse: l'Université de Toulouse-Le Mirail, 1981 (Serie A – Tome XIV).
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? In: Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* – 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTÍN, M. B. & RAMIREZ, F. R. Visão Subnormal. In: BUENO, S. T.; MARTÍN, M. B. (Org.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos Editora, 2003.
- MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.
- MARTINS, João Batista. *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais*. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 26, Maio /Jun /Jul /Ago 2004, pp. 85-94.
- MARX, Karl. **Miséria da Filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do sr. Proudhon**. Trad. José Paulo Netto. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- McCRONE, John. **Como o cérebro funciona**. São Paulo: Publifolha, 2002.

MELO, F. R. L. V. DE; FERREIRA, C. C. DE A. *O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 121-140, abr. 2009.

MELO, F. R. L. V. DE; MARTINS, L. DE A. R. *Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 111-130, abr. 2007.

MELO, M. W. S. *Acessibilidade na educação Inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola*. In: **Sitientibus: revista da Universidade Estadual de Feira de Santana**, n. 44, p. 113-128, jan./jun. 2011.

_____. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. Tese de Doutorado. Salvador: PPGE-UFBA, 2014.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MINAYO, M.C.S. & SANCHES, O. *Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade*. In: **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262. 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **A pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. *Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe*. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 35-52, abr. 2008.

MOREIRA, M. A. (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. In: **Qualitative Research Methods Series**. Vol. 16. London: Sage Publications (1997)

MORIN, E. (1996a). *Epistemologia da complexidade*. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, p. 274-279. 1996a.

_____. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa. 1996b.

NICOLA, U. **Antologia Ilustrada de Filosofia: das origens à idade moderna**. Ed. Globo. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Ana. **Por uma poética da audiodescrição de dança: uma proposta para a cena da obra “Pequetitas coisas entre nós mesmos”**. Dissertação de Mestrado. Salvador; PPGDança-UFBA, 2008.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges & SDH/PR (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República). **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

OLIVEIRA, M. K. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: LA TAILLE, Y. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

- OVTCHINNIKOV, N. F. **A materialidade do mundo e as leis de seu desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Editorial Vitória, 1955, p. 215-268.
- PARKER, S. **Conviver com a cegueira**. São Paulo: Scipione, 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PAULILO, Maria Ângela Silveira. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**. Disponível em http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm. Acesso em 04/05/2015.
- PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2001.
- PIAGET, J. et al. **Abstração reflexionante. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIMENTEL, Susana Couto & SANTOS, Antônio J. Pimentel. *Mediação pedagógica numa perspectiva neuropsicológica: uma contribuição ao processo de atenção às necessidades educacionais especiais*. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p.145-153, maio/ago. 2008.
- PIMENTEL, Susana Couto. *Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos*. In: MIRANDA, T. G. & GALVÃO FILHO, T. A (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-155.
- PINEL, John P.J. **Biopsicologia**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PINHEIRO, Humberto Lippo. *Os Direitos Humanos e Pessoas Portadoras de Deficiência*. In: **Relatório Azul – Garantias e Violações do Direitos Humanos no RS**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1997/1998. p.144-155.
- PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- REIS, M. X. DOS; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. *A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual*. In **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010.
- RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS, N. V. DE F.; NOVAES, B. C. DE A. C. *O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 81-98, abr. 2009.
- SANT'ANA, I. M. *Educação inclusiva: concepção de professores e diretores*. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, ago. 2005.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SANTOS, Soraya Vieira. **A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon** [Tese de doutorado]. Goiânia: 2013.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIM, K. DE S. *“Em meu gesto existe o teu gesto”: corporeidade na inclusão de crianças deficientes*. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 261-269, jan. 2010.
- SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. DE B. *Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos*. In: **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 117-126, mar. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez & Moraes. 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Dener Luiz da. *Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica*. In: **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, Editora UFPR, 2007.

SILVA, Jean Adriano Barros da. **A capoeira na formação da pessoa com deficiência visual: dificuldades e perspectivas presentes na ação pedagógica**. Dissertação de Mestrado. PPGE-UFBA, 2008.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. **Com os olhos do coração : estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil**. Dissertação de Mestrado. Salvador; PPGL-UFBA, 2008.

SILVA, Andressa Hennig & FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. *Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. In: **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília: EnEPORQUE. 3-5/11/2013. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPORQUE/eneporque_2013/2013_EnEPORQUE129.pdf. Acesso em 10/02/2016.

SILVEIRA, Fernando Lang da. *A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental*. In: **Cad. Bras. Ens. Fís.** V. 19, número especial, p. 28-51, Florianópolis: UFSC. Março de 2002.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. DA J. *Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores*. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 79-86, abr. 2006.

SILVEIRA, Cíntia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2010

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989

SOARES, L.E. **O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1994.

SOARES, Ricardo de Araujo. **Cultura da acessibilidade no ciberespaço : experiências de pessoas com deficiência visual na web**. Dissertação de Mestrado. Salvador: POSCULTURA-UFBA, 2014.

SOBRAL, Adail. *Considerações epistemológicas sobre a semiótica greimasiana*. In: **Revista Estudos Semióticos**. vol. 5, n. 1, p. 63– 74. junho de 2009. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSse51/2009esse51-asobral.pdf>

SOBRINHO, J. D. *Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão*. In: **Educação e Sociedade**, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

SOUSA, C. S. DE; CANDEIAS, A. *A colaboração intersectorial e multiprofissional na intervenção com crianças com necessidades especiais*. **Educação**, v. 28, n. 1, 5 set. 2006.

SOUZA, M. DE L. L. DE. *Portadores de altas habilidades entre menores infratores. Educação*, v. 28, n. 1, 5 set. 2006.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** Dissertação de Mestrado. Salvador; PPGMUS-UFBA, 2008

SOUZA, Anna Flávia Lima et al. *Henri Wallon: sua teoria e a relação da mesma com a prática. In: Revista Ícone* (Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura), v. 10, Agosto de 2012, p. 129-141. Disponível em <http://www.smb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume10/primeirasletras/HENRIWALLON.pdf>. Acesso em 10/03/2014.

TABAQUIM, Maria de Lourdes M. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. (Org.). **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TALEB, Alexandre et al. **As condições de saúde ocular no Brasil**. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) 2012. Disponível em <http://www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/01-cegueira.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2015.

TAKASE, É. M.; CHUN, R. Y. S. *Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem Neurológica na perspectiva de pais e educadores. In: Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 2, p. 251-264, ago. 2010.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a poesia e a prosa: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Paulo Sergio de. **Mitos gregos**. São Paulo: Objetivo, 1998.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. *A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. In: Opinião Pública*. 2(1), 1-15. 2001.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. *A educação inclusiva na percepção dos professores de química. In: Ciência e Educação* (Bauru), v. 16, n. 3, p. 585- 594, jan. 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas: V – Fundamentos de la defectologia**. Madrid: Ed. Antonio Machado, 1997.

_____ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

_____ & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, Henri. *Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade, In: Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. *Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. In: Enfance*, Paris, (3-4): 287-296, mai-oct., 1959.

_____. *L'organique et Le social chez l'homme. In: Enfance*, Paris, n.1-2, p. 59-65, jan-avr, 1963.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1968.

_____. *A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança*. In: **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Ed. Estampa, 1975.

_____. *Plano de reforma Langevin-Wallon*, In: MERANI, A. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa : Notícias, 1977.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Vega. 1979.

_____. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes. 1979b

_____. **Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Lisboa: Moraes Editores, 1942.

_____. *A atividade propioplástica*, In: **Wallon**. São Paulo : Ed. Ática, 1986.

_____. **Les origines du caractère chez enfant**. Paris, PUF, 1987, p. 285.

_____. **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Paris, PUF, 1989.

_____. *Matérialisme dialectique et psychologie*, In WALLON, Henri. **Psychologie et dialectique**. Paris, Messidor/Ed. Sociales, 1990.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

_____. *Psicologia e Materialismo dialético (1942)*. In: **The world of Henri Wallon**. Editor: Jason Aaronson, 1984. Tradução de Nilson Dória para o Marxist Internet Archive, Julho de 2004. Acesso em abril de 2016.

WEREBE & NADEL-BRULFERT (org.) **Wallon**. São Paulo : Editora Ática, 1986

APÊNDICES

APENDICE A – Questionário-Roteiro para Entrevistas

APENDICE B – Transcrição das Entrevistas com Sujeitos (1-6)

APENDICE C – Instrumentos de Análise de Conteúdo das Entrevistas

APÊNDICES D, E, F – Matrizes Analíticas e Exemplos de Evolução das Categorias

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO-ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Entrevista realizada em: ____/____/____
 Local: _____
 Horário: Início _____ Término: _____
 Gravada: () Sim () Não - Formato da gravação: () áudio e vídeo () áudio () outro
 Transcrição: _____

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____
 Idade: _____ Estuda ou estudou até que série: _____
 Estudou em escola regular ou especial: _____ Onde: _____
 Profissão: _____ Está empregado: _____
 Estado civil: _____ Tem filhos: _____ Quantos: _____
 Grau de deficiência visual: () Total () Parcial () Baixa visão ()
 Outro _____
 Origem da deficiência: _____
 Você autoriza o uso de seu nome real no texto final da tese ou prefere o anonimato?

Outra(s) informação que o sujeito considera relevante(s) sobre si mesmo: _____

QUESTÕES ABERTAS

1. Com que idade você teve o primeiro contato com a escola?
2. Para você, quais as principais diferenças entre a educação de pessoas videntes e a educação de pessoas com deficiência visual?
3. Para você, como se define a afetividade e como ela se manifesta no contexto escolar?
4. Que relações você percebe entre afetividade e aprendizagem na educação?
5. Como a deficiência visual influenciou suas aprendizagens, sua afetividade e seu desenvolvimento educacional e social?
6. Com base em suas respostas anteriores, como afetividade e aprendizagem se relacionam na sua experiência educacional?
7. Para você o que é inclusão/exclusão e como as relaciona com sua história de vida educacional?
8. Que relações você percebe entre a afetividade no contexto educacional, o seu desenvolvimento como educando e sua inclusão ou exclusão na escola e na sociedade?
9. Qual a sua opinião sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno com deficiência visual?
10. Com base em seus conhecimentos e experiências de vida, como a afetividade poderia favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual?
11. Você observa preconceitos ou mitos que atrapalham a inclusão social de pessoas com deficiência visual na educação escolar e na sociedade? Se sim, quais você destacaria?
12. Que relações você observa entre educação, afetividade e contexto social das pessoas com deficiência visual?
13. Em relação à afetividade, que sugestões você daria aos professores para a melhoria

- da aprendizagem e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência visual?
14. Em sua opinião, algum acontecimento da sua vida educacional influenciou positiva ou negativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar e você poderia relatar para nossa reflexão nesta pesquisa?
 15. Que outras reflexões ou contribuições sobre a afetividade e a educação de pessoas com deficiência visual você considera importantes ou acrescentaria para que as pessoas pensassem quando lessem um trabalho de pesquisa que aborda esse tema?
 16. Na sua opinião, os professores estão preparados para atuar de modo que leve em conta a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual?

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM SUJEITOS DA PESQUISA

ENTREVISTA 1

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ADÔNIS

Entrevista realizada em: 27/10/2015
 Local: CAP – Salvador
 Horário de início 11h30 Horário de término: 12:00
 Gravada: (X)Sim () Não - Formato da gravação: () áudio e vídeo (X) áudio () outro
 Transcrição feita por: Irenilson de Jesus Barbosa

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: ADÔNIS (D. F. C.)⁵²

Idade: 29

Estuda ou estudou até que série: 8ª Série do Ensino Fundamental

Estudou em escola regular ou especial: Especial

Onde: Instituto Benjamin Constant - RJ

Profissão: Não tem

Está empregado: Não

Estado civil: Solteiro

Tem filhos: Não

Quantos: _____

Grau de deficiência visual: (X) Total () Parcial () Baixa visão () Outro

Origem da deficiência: Bem... Os médicos detectaram que foi “água de parto”... É meio esquisito, né... mas, desde que eu me entendo por criança até hoje. O que meus pais dizem que o que os médicos falaram pra eles é que foi água de parto... Então... praticamente eu já nasci cego... Mas deve tá escrito no laudo qual... a explicação certa.

Você autoriza o uso de seu nome real no texto final da tese ou prefere o anonimato? Sim.

Outra(s) informação que o sujeito considera relevante(s) sobre si mesmo: Não.

QUESTÕES ABERTAS

1. Com que idade você teve o primeiro contato com a escola?

Foi em 1999... Acho que foi com nove a dez anos...

2. Para você, quais as principais diferenças entre a educação de pessoas videntes e a educação de pessoas com deficiência visual?

Como assim? (repeti a pergunta)... Acho que não tem não...

3. Para você, como se define a afetividade e como ela se manifesta no contexto escolar?

Quer dizer o que a palavra? (*tentei explicar sem definir*)... Não... É complicado... Agora você me pegou porque eu nem sei como dar uma resposta... Essa resposta...(silêncio)

4. Que relações você percebe entre afetividade e aprendizagem na educação?

É... Eu acho importante

5. Como a deficiência visual influenciou suas aprendizagens, sua afetividade e seu desenvolvimento educacional e social?

Não... Não... Eu ainda pretendo avançar mais... Pois é... Mas no meu caso, como eu já nasci

⁵² As letras maiúsculas em parêntesis, ao lado dos nomes míticos dos sujeitos são as iniciais dos nomes reais dos respectivos entrevistados, cujo anonimato foi preservado na pesquisa.

assim... eu já nasci deficiente... Basicamente, eu já trabalho os cinco sentidos direto... como natural... Isso aí seria mais apropriado para quem nasceu vendo e depois perdeu a visão... E se eu respondesse isso, ficaria assim, fora do contexto, entendeu? Como eu já nasci cego, eu já desenvolvi normalmente os cinco sentidos...

6. Com base em suas respostas anteriores, como afetividade e aprendizagem se relacionam na sua experiência educacional?

Não lembro...

7. Para você o que é inclusão/exclusão e como relaciona esses conceitos com sua história de vida educacional?

Inclusão e exclusão... Inclusão é quando a gente está incluído na sociedade em si, né? E exclusão é quando a gente está sendo excluído de coisas que a gente tem a capacidade de fazer sendo que a sociedade em si acha que a gente não tem capacidade. Aí inventa uma coisa ou fica com aquele receio de colocar a gente ou alguma coisa assim do tipo... Aí a gente vê que tá excluindo a gente de uma coisa que a gente pode ter a capacidade de enfrentar. Ah, se já passei? Foi só numa escola que quando eu terminei o Fundamental e ia fazer o Ensino Médio e tinha uma professora que não queria se encaixar... principalmente a área de Matemática.. Eu já não gosto... já não sou muito a fim de Matemática e a professora também fazendo pouco caso de explicar...: Ainda mais ela falava: Eu não tenho paciência pra aprender o Braille... E eu não sou obrigada a aprender o Braille... Aí ficou difícil de... coisar... Mas, sendo que eu estava tentando dar pra ela o máximo de possibilidade de me explicar...impossível.. Se ela não pudesse me explicar na hora, ela poderia pegar um tempo comigo depois, ou ela mandar as explicações por áudio ou mandar por e-mail... e nada disso ela estava querendo... se envolver.. se interagir, sabe? Tava... “Ah tá bom” – Vamos conversar, vamos ver o que pode ser feito... Foi só esse pedaço aí... Mas eu calculo que não seriam todos... ou todos que iriam fazer o que ela fez.

8. Que relações você percebe entre a afetividade na educação, o seu desenvolvimento como educando e sua inclusão/exclusão na escola e na sociedade?

No caso, bom ou ruim? Meio termo... Ruim ou não dá pra relevar... O preconceito a gente tem diário... né? Meio difícil...

Uma vez aconteceu um fato histórico também que o rapaz tava meio corrido, ele tinha que entrar e estava praticamente na porta do trabalho e já estava atrasado. E aí eu precisei descer a escadaria do metro, no Rio. Aí ele disse assim: Você pode ajudar ele aí a descer? E ela falou: “Eu não, porque se eu tocar nele eu vou ficar cega”. Aí eu falei: “Não senhor! Obrigado”. Aí ele me botou no corrimão e eu segui direto. Não me constrangeu... Foi uma senhora, praticamente uma senhora de meia idade... Não me abalou, não me causou nada porque eu já estou acostumado com esse tipo de preconceito... Porque se você for levar tudo pelo que os outros diz pelo preconceito, se tudo falam, entendeu? Você... você acaba ficando maluco, também? Aí eu não deixo nada me abater não... Eu sigo de boa!

9. Qual a sua opinião sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno com deficiência visual?

Não... É bom! É bom por que... tipo assim.. Ainda mais quando o aluno tem dificuldade de apreender certas coisas...É bom ele ter... Por mais que nem todo mundo é paciente. Mas se a gente conseguir uma pessoa que tem paciência... pra ele vai ser melhor... porque também chegar e explicar e dizer.. Ah!você não está entendendo!... Deixa pra lá... eu não vou te explicar ou então “Desista!” Entendeu? E Não é bem assim!? Porque quem está começando a vida agora é meio complicado... Agora quem já coisou... Eu no caso, graças a Deus eu sei fazer de tudo... Assim... não tenho... não tenho muita dominação pra... infelizmente... estudo...né? Mas eu vou ver se no ano que vem eu consigo recuperar pra meus estudos... tal... Mas assim, se você me lançar um desafio, qualquer questão, tirando fora dos estudo, eu vou de boa...

Eu moro sozinho, eu tenho a minha casa, eu lavo, passo, cozinho.. eu mexo com... dependendo das coisas, eu mesmo faço as minhas coisas, eu monto e desmonto moveis. Isso pra mim, eu não vejo dificuldade nenhuma... Agora a minha dificuldade mesmo que eu tenho é mais no aprendizado em relação ao estudo... mas em outras coisas... eu pego de boa.

10. Com base em seus conhecimentos e experiências de vida, como a afetividade poderia favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual?

Sim... (silêncio)

11. Você observa preconceitos ou mitos que atrapalham a inclusão social de pessoas com deficiência visual na educação escolar e na sociedade? Se sim, quais você destacaria?

É... existe... Mas se a pessoa tiver cabeça e não der corda pra o que as pessoas pensam vai seguindo de boa em frente..

12. Que relações você observa entre educação, afetividade e contexto social das pessoas com deficiência visual?

Não sei bem... (silêncio)

13. Em relação à afetividade, que sugestões você daria aos professores para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência visual?

Assim, ver mais o ponto fraco dele... que eu digo assim... o lado que ele está tendo mais dificuldade de assimilar... se foi questão de matéria... ver qual a dificuldade que ele está mais tendo, o ponto mesmo pra poder orientar ele, bastante.

14. Em sua opinião, algum acontecimento da sua vida educacional influenciou positiva ou negativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar? Caso tenha ocorrido, você poderia relatar para nossa pesquisa?

Foi só a parte mesmo da... do ensino mesmo... da Matemática mesmo que eu falei... do ensino mesmo foi do professor mesmo que não teve aquela paciência de... de me explicar.

15. Que outras reflexões ou contribuições sobre a afetividade e a educação de pessoas com deficiência visual você considera importantes ou acrescentaria para que as pessoas pensassem quando lessem um trabalho de pesquisa que aborda esse tema?

Não... Nada não... tá bom assim.

Agradecimentos e conclusão

ENTREVISTA 2

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ARES

Entrevista realizada em: 27/10/2015

Local: CAP – Salvador

Horário de início 10h37 Horário de término: 11h18

Gravada: (X)Sim () Não - Formato da gravação: () áudio e vídeo (X) áudio () outro

Transcrição feita por: Irenilson de Jesus Barbosa

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: ARES (A. S. C.)

Idade: 53

Estuda ou estudou até que série: Estudou até a sexta série do Ensino Fundamental.

Estudou em escola regular ou especial: Escola Regular

Onde: Até o primário, eu estudei lá na Ilha de Bom Jesus dos Passos, depois quando passei pro Ginásio, estudei em Madre de Deus, em escola particular (com uma bolsa que recebeu da Petrobrás)

Profissão: Profissão mesmo de carteira, de certificado é vigilante. A profissão que tomei curso, me aperfeiçoei, foi a de Vigilante.

Está empregado: Não. Eu sou aposentado há 15 anos.

Estado civil: Solteiro

Tem filhos: Sim

Quantos: 2 filhos

Grau de deficiência visual: () Total () Parcial (X) Baixa visão () Outro

Origem da deficiência: Eu sempre tive miopia alta... que é hereditário... Quase 70% a 80% da minha família têm... tem miopia alta. Minha mãe... minha mãe agora mesmo tá quase que não enxerga... fez cirurgia, mas a lente saiu do lugar, e ela já tem 83 anos... Já está praticamente cega. Mas anda, faz as coisas pra ela e tudo... mas enxerga só uma nuvenzinha... com um clarãozinho. Então, eu gostava de jogar futebol... Aí, fui cabecear uma bola... tirar uma bola dentro do gol... a bola forte, a bola molhada na praia, pegou no lugar errado, no lado do meu rosto, descolou minha retina... Eu já tenho minha retina fraca... quem tem miopia alta tem retina frágil... E eu teimoso. Ai, a outra... eu comecei a viver somente com uma e nem percebi... Ai, depois de dois anos que eu vim perceber que a visão de perto já tava... eu não tava enxergando praticamente mais nada... Fui procurar um médico e o médico detectou o descolamento de retina. Operei, mas não deu jeito. Não enxergo com a esquerda... E, na direita, tive um problema na retina também que rachou toda e eu time que fazer um tratamento a laser pra fechar a rachadura da retina. Ai eu fui perdendo a visão, fui perdendo a visão, foi aí que eu me aposentei... Do olho esquerdo eu não tenho nenhuma visão... Do direito, há um tempo o médico falou que eu tinha 10 por cento só da visão, tinha perdido 90%. Mas só que eu já percebi que, de um tempo pra cá, se eu tinha 10%, só tenho 5%... porque está pior. E eu uso uma lente de contato... Se não usar essa lente de contato eu tenho que andar de bengala.

Você autoriza o uso de seu nome real no texto final da tese ou prefere o anonimato? Sim

Outra(s) informação que o sujeito considera relevante(s) constar sobre si mesmo:
Nenhuma.

QUESTÕES ABERTAS

1. Com que idade você teve o primeiro contato com a escola?

Bem novo... eu... meu pai... o pessoal chamava de banca, naquele tempo... Meu pai... 5, 6 anos, meu pai me botou na banca... Ai quando eu completei sete anos – que naquele tempo só era a partir de sete anos a primeira série... aí com sete anos e eu entrei na escola da prefeitura... escola municipal.

2. Para você, quais as principais diferenças entre a educação de pessoas videntes e a educação de pessoas com deficiência visual?

Olha... eu vou falar à base do trabalho que eu estou fazendo... com música. no caso, percussão... O deficiente visual trabalha muito a audição... então fica mais fácil, eu passar pra eles... som. E pra quem enxerga, eu faço o movimento, eles estão vendo e tentam imitar o movimento que eu faço... e quando o deficiente visual tem dificuldade, eu pego na mão e faço o movimento pra eles se adaptarem aquilo ali que eu estou ensinando... Então, Tem coisas que o deficiente visual pega bem mais rápido que o vidente, né? A gente não pode nem... só a uma pessoa mesmo que é 100% deficiente visual que pode passar essa experiência. É o método... a diferença é o método...

3. Para você, como se define a afetividade e como ela se manifesta no contexto escolar?

É o sentimento que se tem com o outro... Na escola, é o cuidado que se tem com aquela pessoa que precisa daqueles cuidados... É... Tratar bem... Chegar, dar bom dia, boa tarde ou boa noite... Não ser falso; ser sincero, que é o mais importante... Porque não adianta dizer "Você é meu amigo!", abraça e tal... e depois, quando a pessoa sair: " Eu faço isso, porque eu não quero o ver sofrer, mas não gosto daquele cara!"... Se eu não gosto eu nem cumprimento, nem encosto... Se, eu ver, se com o tempo, eu ver que vai dar certo a minha relação com aquela pessoa, eu procuro me aproximar e tentar contornar isso. Porque, da minha parte, eu não tenho ódio e nem raiva de ninguém... Se não fizer nada comigo... e se fizer... depois tiver humildade de vir conversar, então tudo bem, a gente para por ali e começa um novo tipo de relação mais sincera, no caso.

4. Que relações você percebe entre afetividade e aprendizagem na educação?

Eu vou responder pelo trabalho que eu estou fazendo, na minha experiência. Eu estou fazendo um tipo de trabalho que muita gente não acreditava. E muitos... muitos queriam, mas não sabiam nada. Hoje... hoje eu estou conversando com eles... tem gente que quer deixar uma atividade que seria mais útil pra ele pra ir pra o que eu estou fazendo... Eu digo: Não! Você vai ter que fazer isso! Tem gente que quer deixar a aula de mobilidade e não pode, pra participar do que eu estou fazendo, porque gostam do que eu estou fazendo... É uma coisa voluntária e uma coisa que faço de coração. Faço porque gosto... e eles também... eu peguei uma afetividade com eles, que se tornou a minha família. Me respeitam, me consideram e eu... eu retribuo do mesmo jeito. Eles querem aprender tudo que eu ... eles querem extrair de mim tudo o que eu sei, um pouco... E eu não sei tudo... Sei um pouco de cada coisa... e eles querem tudo. E eu digo: Não. Não é assim... vai ter que ser por etapa...

5. Como a deficiência visual influenciou suas aprendizagens, sua afetividade e seu desenvolvimento educacional e social?

Eu tive mais tempo... Antes disso eu não tinha tempo porque eu tinha de trabalhar, e trabalhava muito. Até final de semana eu trabalhava. Eu não tinha tempo de pensar em outras coisas. Depois que chegou a deficiência, eu me aposentei, eu tive mais tempo. Por sinal, comecei até a entrar em depressão porque eu não fazia mais nada... não fazia nada... ficava em casa só pensando no futuro... o que seria de mim... o que é que eu vou fazer no futuro... Foi aí que eu descobri o CAP, do CAP eu descobri o Instituto... Foi difícil porque eu jogava bola... eu gostava, como se diz na gíria eu era fominha de futebol... Se tivesse tempo, eu jogava futebol o dia todo... eu era fominha... E eu gosto de fazer samba, gosto de tocar... E com isso aí eu fui perdendo... fui perdendo o estímulo... Com essa deficiência eu fui perdendo o estímulo pra essas coisas... Futebol eu não podia mais jogar... e pra mim esse foi o baque maior... não pude mais jogar. fui proibido e... Proibido e eu tenho que ter consciência que... e também não estava enxergando o suficiente pra jogar... Futebol de cinco também não posso... porque eu ainda tenho um resíduo... O professor falou comigo que eu também não posso jogar, porque eu ainda tenho resíduo e posso tomar uma pancada e posso perder se levar uma pancada... Eu já tenho essa deficiência, a retina é frágil, e eu posso perder tudo... esse resíduo que eu tenho.

6. Com base em suas respostas anteriores, como afetividade e aprendizagem se relacionam na sua experiência educacional?

A relação é bem mais próxima. E o pessoal, eu acho, né... Eu vejo no semblante de cada um que são sinceros comigo... Gostam da minha maneira de ser e eu também gosto, gosto muito deles... pessoas que estão ali no dia a dia comigo e eu gosto muito... gosto mesmo. A afeição é bem forte entre nós... pouco tempo com esse trabalho ali... Agora, eu ensinando, estou aprendendo também; porque eu tenho que descobri coisas novas pra passar pra eles... coisas diferentes pra passar pra eles. Com isso aí eu aprendi muitas coisas... Eu só tinha aquele básico ali... Daí, eu disse não tenho que trabalhar outras coisas diferentes pra passar pra eles... escutando... passando nos lugares, escutando no caso... essas batidas afro... essas bandas

afro... samba reggae... Ai eu escuto... ai tá o som aqui dá pra eu passar... inventei... inventei som... implantei em uma batida... implantei outra coisa em cima... em cima de uma batida, implantei outras coisas em cima... Então, foi uma coisa que veio de mim...de dentro. Eu tive que... eu ficava de noite acordado assim, pensando... eu ficava até tarde... pensando no que ia fazer as ideias que vinham em minha cabeça eu ficava memorizando pra não perder, pra que quando acordasse no outro dia não perder aquilo, aquele foco, pra chegar aqui e passar pra eles... E estou aprendendo muito... Hoje em vez de tocar o pandeiro básico eu toco o pandeiro em cima... eu via o pessoal tocar violão de costas... eu resolvi fazer com o pandeiro...e aqui ficou melhor... de costas. Isso tudo serviu pra abrir a minha mente.

7. Para você o que é inclusão/exclusão e como as relaciona com sua história de vida educacional?

Bom... a inclusão é quando as pessoas são bem recebidas nos lugares... como eu disse antes; quando as pessoas são sinceras... Dá, dá... Não dá não dá. E a exclusão é quando as pessoas que tem capacidade de passar os ensinamentos e se recusam e deixam de lado... É um tipo assim de preconceito de qualquer coisa: preconceito racial, preconceito de deficiência... Seja a classificação qual for. Mas eu acho isso: Que a inclusão é quando a pessoa é bem recebida e tem pessoas ali que... como o trabalho que eu estou fazendo: tentam passar o máximo e tentam estudar mais pra passar pra eles... e ter boa vontade... Ai, eu acho assim. E a exclusão é essa: é um tipo de preconceito... Independente de leis.

8. Que relações você percebe entre a afetividade no contexto educacional, o seu desenvolvimento como educando e sua inclusão ou exclusão na escola e na sociedade?

Eu estou aprendendo muito... como falei...eu estou aprendendo muito e... até a me relacionar... porque eu era muito fechado... Hoje... eu não sei cantar muito, mas pego o microfone aqui, canto as musicas que eu faço... canto, brinco. Antes não... Hoje, a socialização com eles aqui melhorou muito a minha maneira até de tratar as pessoas... porque eu sempre tratei as pessoas bem, na maneira que as pessoas me tratam... Mas hoje eu vejo pro outro lado, até me tratando mal, eu procuro contornar aquilo ali. Não levo tudo, como diz na gíria aí “a ferro e fogo”; eu tento contornar... tem coisas que eu escuto, faço de conta que não estou entendendo... pra não ter atrito.

Olha... hoje... hoje eu chego aqui no CAP... passei mais de dois anos aqui... e o pessoal me conhecia só de “Oi”... Alguns se lembravam de meu nome, outros não, inclusive alguns professores aqui. Com o tipo de trabalho que eu estou fazendo aqui, estou mais conhecido... os professores, a diretoria do colégio... todo mundo me conhece já... Aquelas pessoas que não me vêm, no caso as que são deficientes visuais totais já conhecem a minha voz... Eu estou no dia a dia com eles conversando com um, brincando com outro... Vou levando a vida assim... e está sendo muito bom pra mim... Eu fico doido que chegue logo quinta e terça, pra vir pra cá... tenho prazer... Antes eu não queria compromisso porque eu queria tá ali... Hoje eu vou pra tal lugar... porque eu não queria compromisso... hoje eu tenho compromisso e já estou pensando como vai ser quando der as férias e ficar dois ou três meses afastado... Como é que vai ser esse tempo... Eu me sinto 100% mais útil à sociedade hoje... Inclusive até na rua quando eu passo o que eu sei fazer e a pessoa tá com alguma dificuldade eu tento passar pra ele... Eu vou lá, passo o que eu sei pra ele... Passo num lugar, uma a pessoa está tocando algum,a coisa, encosto, ai tento me entrosar... ai pedem pra tocar um pouquinho a minha maneira, o método... então, me sinto muito útil depois disso aí...

9. Qual a sua opinião sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno com deficiência visual?

È, como eu falei antes... é muito importante a pessoa ser sincero... Tá gostando... não tá... quer ficar... não quer ficar... Seja sincero: professor, não estou gostando. Eu não estou gostando de fazer isso. Dá pro senhor me liberar? É eu: Claro. Mas não... não sair sem falar nada, fazendo pouco caso, porque isso dói demais na gente. Eu acredito que A sinceridade é a coisa... é a

melhor coisa que tem no mundo... A pessoa ser sincero com o outro. E as pessoas que estou passando... Porque eu não me sinto um professor... Eu me sinto um colega deles passando a minha experiência... um instrutor. Eu não estudei pra isso, pra ser professor. Um instrutor sim... E eles me chamam de professor. No começo eu até falei pra eles: Não me chamem de professor. “Não, mas você é professor. Quem ensina é professor!”... Eu digo: Não sou professor, sou um instrutor. Sou um colega de vocês, passando a minha experiência. Não me chame de professor porque eu não me sinto bem... eu não estudei pra isso. Eu não tive acesso a cursos... acesso a colégio... Não tive. Então, a minha experiência foi no dia a dia mesmo... vendo. Mas hoje, eu já estou acostumado... me acostumei chamarem de professor... já estou aceitando, Não adiantou eu passar isso pra eles, pois eles não quiseram aceitar. Me chamam de professor (risos).

10. Com base em seus conhecimentos e experiências de vida, como a afetividade poderia favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual?

Primeiro, com a minha experiência: Quem está ensinando, tem que passar... antes de ensinar, tem que passar o seu melhor... para aquelas pessoas que estão começando... as pessoas que estão querendo aprender... vão falar o que? Eu quero ser igual a ele... ou melhor do que ele! Pra mim isso é muito importante! Antes de começar a ensinar qualquer coisa... Seja o que for, o trabalho que eu estou fazendo, ou um professor... Dá aquele impacto... Aquele impacto de: Poxa esse cara é bom! Eu vou ficar aqui com ele. Influência direta! ...Diretamente no tipo de trabalho que você está fazendo. Eu quero ser igual a ele ou melhor do que ele... Porque não tem nada melhor do que uma pessoa estar ensinando e está vendo o desenvolvimento daquela pessoa interessada em aprender... Então, eu acho assim, um jogador de futebol, ele, o cara está aprendendo, o professor está ali... vai fazer ali tudo o que sabe pra mostrar a ele que ele é capaz de fazer aquilo... Se eu aprendi a fazer isso, você também vai ser capaz de fazer... Agora, pra fazer, você vai ter que se interessar, ser aplicado... e botar na cabeça. Não aprender ali e sai dele perder o foco. Tem que ficar com esse foco o tempo todo que é pra ser bom! Isso pra o professor é mais importante do que o dinheiro, do que o salário.

11. Você observa preconceitos ou mitos que atrapalham a inclusão social de pessoas com deficiência visual na educação escolar e na sociedade? Se sim, quais você destacaria?

Observo... Mas, muitas vezes, do lado que a pessoa tá com pena, não é nem preconceito; são pessoas que querem ajudar... Não vou muito por esse lado de preconceito, nesse caso... a pessoa querer ajudar o outro... É o lado humano. Já vai pro lado humano... E tem pessoas que já tem o preconceito... que olha, vê que está precisando e faz de conta que aquela pessoa não está ali... Já presenciei isso. E tem pessoas que tem a boa vontade em ajudar. Não é geral... isso aí não é geral. Como em todo o caso, vai ser assim... Vai ter pessoas que vão querer ajudar e outras que não... Tem pessoas que vão querer atrapalhar aquela pessoa que tá vendo que tem a oportunidade de crescer mais até do que ele...a inveja... no caso, é a inveja... a inveja. Eu tenho uns colegas aqui, professor de violão que dão show, com guitarra e violão... dão show... tem até uma banda... A musica é a melhor terapia pra deficiência visual e eu acho que é pra qualquer pessoa... A pessoa se desliga do problema passa a escutar a melodia, a letra ... aquela mensagem que vem da letra... Muitas vezes nem se preocupa com a letra... se preocupa com o ritmo... Mas quem é observador, escuta a letra e segue aquela mensagem que a letra da música está passando.

12. Que relações você observa entre educação, afetividade e contexto social das pessoas com deficiência visual?

Com certeza! Com certeza! Tudo é envolvido... Tudo se envolve, seja pro lado bom ou pro lado ruim, mas tudo é envolvido... Pelo menos aqui no CAP, todo mundo aqui se... eu procuro conversar com alguns... Rapaz, depois da minha deficiência, eu encontrei aqui outra família...

Encontrei outra família!

13. Em relação à afetividade, que sugestões você daria aos professores para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência visual?

Primeiro, amor pelo que faz... que é a coisa mais importante: primeiro é o amor... estar fazendo aquilo sem segundas intenções... só por amor... E, segundo: Ser aplicado no que está fazendo... ser aplicado... ter aquele compromisso. Como eu falei antes, eu não queria compromisso. Hoje eu tenho... Eu sinto amor no que faço, e fico doido que chegue o dia pra assumir esse compromisso que eu tenho com eles... Não ganho nada pra isso. Mas faço por amor... O primeiro lugar é isso: é o amor pelo que faz... e ser competente.

14. Em sua opinião, algum acontecimento da sua vida educacional influenciou positiva ou negativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar e você poderia relatar para nossa reflexão nesta pesquisa?

Eu encontrei professores que gostavam de mim... Porque eu era muito fechado para relacionamentos, mas muito nervoso, muito explosivo... Como eu falei: Eu sou sincero. Eu não mando recado... não mandava recado. O que eu tinha de dizer ao professor, eu dizia...e tinha gente que não se sentia bem com isso... Aí não gostavam de mim por causa da minha sinceridade. Já encontrei outros também que gostavam da minha maneira de ser e me tratavam melhor ainda. “Eu gosto de você porque você é positivo!”

15. Que outras reflexões ou contribuições sobre a afetividade e a educação de pessoas com deficiência visual você considera importantes ou acrescentaria para que as pessoas pensassem quando lessem um trabalho de pesquisa que aborda esse tema?

Rapaz, o mais importante é o apoio dos poderes, por que... no caso da educação... Secretaria de educação com o governo, prefeitura... dar mais condições, porque são poucas... Aqui mesmo eu tive que improvisar pra fazer um trabalho que há muito tempo a professora ligada ao coral queria. Não tinha jeito em fazer, eu tive que improvisar. Eu levei dois anos recusando porque não tinha como fazer esse trabalho... Então, primeiro lugar, o apoio dos governantes, porque sem o espaço físico com o que precisa, não vai nada pra frente... Não adianta a boa vontade das pessoas! Não vai em frente... Eu tive essa ideia de improvisar... hoje todo mundo gosta. Então, quando não tiver como a pessoa trabalhar, a minha... o meu incentivo é que improvise... mas não deixe de... Seja criativo!

È... Por que... Eu mesmo vou falar como eu me sinto... porque eu sinto na pele... de ser prejudicado em algumas coisas... Quer dizer, vamos supor...no caso do professor: Vamos, no caso, ligar aos professores que é... é uma questão... Se os professores param, vão prejudicar o governo? vão prejudicar os empresários? Qual é o prejudicado depois, nessas greves que tem na UFBA? Minha filha faz UFBA... no ano passado perdeu um semestre; esse ano já perdeu um semestre de novo. Já era pra ela ter formado no ano passado... Mas ela teve um professor que já sabia da greve e já adiantou matéria pra ela. Esse é um bom profissional porque estava olhando o lado dos alunos... muitos só estão olhando pro próprio umbigo e muitos são induzidos a fazer... porque eu já vi casos de colegas usarem violência contra aqueles que querem dar aula... Já vi muito disso! Então... Primeiro o sindicato... Quem faz a cabeça é o sindicato...e muitos não vão e nem participam de protestos... ficam em casa porque não estão aceitando aquilo... E o professor também se sente prejudicado porque eles tem contas pra pagar, o salário está pouco... Como eu falei, às vezes o governo não dá condições de trabalho... Aí tem gente que procura o que? Fica parado! Muitos ficam parados, mas outros não... outros improvisam.

Agradecimentos e conclusão da entrevista.

ENTREVISTA 3
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ATENA

Entrevista realizada em: 13/05/2015
Local: CAP – Salvador
Horário de início 15h00 Horário de término: 16h00
Gravada: (X)Sim () Não - Formato da gravação: () áudio e vídeo (X) áudio () outro
Transcrição: Irenilson de Jesus Barbosa

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**Nome:** ATENA (A. C. L.)**Idade:** 36 anos**Estuda ou estudou até que série?** Estudei até a 7ª série do Ensino Fundamental (concluiu com 20 anos após várias reprovações)**Estudou em escola regular ou especial:** Em escola regular no turno matutino e atendimento especial no turno oposto**Onde:** Eu estudei o primário no Colégio Marquês de Abrantes e no Terezinha Vaz Silveira e no ginásio eu estudei no Carneiro Ribeiro**Profissão:** Não tenho uma profissão. Eu tenho alguns cursos, como o de telefonista e de recepcionista, mas eu não atuo em nenhum desses profissão.**Não atua porque optou ou porque não teve oportunidade de trabalho?** Não na época eu até quando concluí os cursos eu procurei estágio, mas não consegui, aí depois eu não procurei mais não.**Está empregada? (Então, você não está empregada...), hoje você sobrevive, como?****Qual a sua fonte de renda?:** “Eu sou assalariada” (é beneficiária da LOAS)**Estado civil:** Casada**Tem filhos:** Não**Quantos:** _____**Grau de deficiência visual:** (X)Total ()Parcial ()Baixa visão ()Outro**Origem da deficiência:** A partir dos 5 anos de idade. Enxerguei normal até 5 anos. Eu nasci com a hidrocefalia, mas segundo os médicos a perda da visão foi por causa de atrofia no nervo ótico.**Você autoriza o uso de seu nome real no texto final da tese ou prefere o anonimato?** Não (Prefere o anonimato)**Outra(s) informação que o sujeito considera relevante(s) sobre si mesmo:** O que você quiser perguntar (disse ela ao pesquisador)**QUESTÕES ABERTAS****1. Com que idade você teve o primeiro contato com a escola?**

- Seis anos... a escola especial. A regular, a primeira foi com 4 anos.

2. Para você, quais as principais diferenças entre a educação de pessoas videntes e a educação de pessoas com deficiência visual?

- (Silêncio longo)... Bom...para as pessoas que são deficientes... especiais... eu acho que em muitas das vezes eles não respeitam o nosso direito. Eu acho que respeitar o direito do próximo também faz parte da educação. Eu acho que tem essa...tem isso.

(Só na escola ou na vida social de um modo geral?) – É no modo geral...**3. Para você, como se define a afetividade e como ela se manifesta no contexto escolar?**

- Afetividade... É o afeto das pessoas? Como foi mesmo a pergunta? (repeti e expliquei)

- Olhe... é... A afetividade pra mim é... eu acho que inclui assim, a atenção, o cuidar dos outros, inclui pra mim.. é... a aproximação... entre as pessoas.

Uma das coisas que me levam a pesquisar a afetividade na educação de pessoas com DV é que há muito toque, o tato, a proximidade, a surdocegueira, por exemplo... tudo isso pra mim envolve relações afetivas... você concorda comigo/

- Sim, concordo... até porque na falta da visão, compensa, né?

4. Como a deficiência visual influenciou suas aprendizagens, sua afetividade e seu desenvolvimento educacional e social?

- É... Influenciou assim, porque eu... quando eu perdi a minha visão, apesar de ser criança, né... mas o certo é que eu tinha... eu tinha sonhos de estudar, né... de... mais tarde me profissionalizar, me formar e então... Aí depois de ter perdido a visão, e aí desde criança a única alternativa seria eu entrar em depressão... já falo assim, mas encontrei pessoas... E aí, todo mundo estudando, me incentivou também a entender que não era um empecilho pra eu me desenvolver.

5. Com base em suas respostas anteriores, como afetividade e aprendizagem se relacionam na sua experiência educacional?

- (Fez longo silêncio... pediu pra repetir a pergunta...) Eu acho que... assim, como por exemplo... essa experiência... Aconteceu comigo o seguinte: é importante a ajuda do outro... pra ajudar a gente a vencer essa dificuldade... Além da minha perda visual, eu tenho um problema na coluna... e eu também tenho dificuldade com o tato ... isso me impede de ler em Braille e tudo aquilo que necessita de acessibilidade, de andar... o Braille... Aí, pra mim já dificulta... e assim uma pessoa que muito me ajudou a vencer a dificuldade, essa barreira, e que procurou descobrir qual, na verdade era a minha dificuldade porque até então ninguém sabia qual era o meu problema, foi a minha itinerante... a professora que serve pra nos orientar, ajudar nas tarefas... Então, foi ela que se interessou e me orientou e me ajudou a descobrir essa minha dificuldade... Isso aí tá incluso o afeto com a educação

6. Para você o que é inclusão/exclusão e como as relaciona com sua história de vida educacional?

- É a igualdade... é a igualdade mesmo... direitos, deveres... tudo. (inclusão)

- Exclusão... seria assim, tipo uma... é... incapacitar... julgar que ela é incapaz... Porque se alguém me exclui de algo é porque não acredita em mim, não acredita que eu posso... então... tá me julgando que eu sou incapaz.

- (Na educação, tem um exemplo?) Eu já me senti excluída. Uma vez estávamos prontos pra ir a um evento, na última não puderam ir todos e eu me senti excluída... me excluíram sem me dar nenhuma justificativa... alegaram que era por causa do transporte... alegaram que como o transporte era pago... eu não podia ir... mas a realidade não foi essa. Eu acho que eu não fui incluída pela questão racial (a entrevistada é negra).

7. Que relações você percebe entre a afetividade no contexto educacional, o seu desenvolvimento como educando e sua inclusão ou exclusão na escola e na sociedade?

- Eu acho que... a inclusão ela... ela ainda precisa ser... deixa um pouco a desejar... Necessita assim... um pouco de uma reforma... ainda a afetividade que as vezes... já aconteceu comigo das pessoas não se aproximarem por causa da deficiência... em geral.

8. Qual a sua opinião sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno com deficiência visual?

- Necessária, né... Porque se não existir a aproximação entre professor e aluno dificulta para o professor ensinar a agente... e pra gente aprender dificulta mais ainda... a afetividade é necessária.

9. Com base em seus conhecimentos e experiências de vida, como a afetividade poderia favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual?

- Eu assim... concordo que quando uma pessoa gosta facilita o aprendizado... assim cria aquela liberdade o aluno se sente mais a vontade... ai se torna mais fácil.

10. Você observa preconceitos ou mitos que atrapalham a inclusão social de pessoas

com deficiência visual na educação escolar e na sociedade? Se sim, quais você destacaria?

- Existem... a questão da cegueira e da surdez... a pessoa falar alto a... além de alto no ponto de zoar meu ouvido.. eu disse, não... eu sou cega mais não sou surda... eu só não enxergo.. mas eu ouço... outros falam dando tapa... batendo no ombro da gente.. Peraí!

Ou as pessoas cuidam demais ou desprezam... infantilizam... chegam a ponto de incomodar... ou aceita isso ou aceita a rejeição.. é sempre demais... Numa congregação, uma jovem, assim, as vezes as pessoas tratam você com cuidado excessivo e eu pedi a uma pessoa pra chamar a atenção porque se eu chamar a atenção ainda iam achar que era mal agradecida... ainda bem, né? Eu, por incrível que pareça eu já passei por muito preconceito,, hoje em dia eu até que encaro, sei lá, com mais coragem, mas antigamente eu já me abati mui muito... o que mais me incomoda é quando eu não sei algo, por eu revelar que não sei algo, as vezes fazem ironia... pelo fato de eu não ler Braille mesmo eu passei um tempo a ser muito humilhada assim na presença de colegas... tem aquelas coisas... Quando um está um degrau acima ai eles acham.... isso também está no nosso meio... dos deficientes

11. Que relações você observa entre educação, afetividade e contexto social das pessoas com deficiência visual?

- É... é isso aí... eu acho que é isso mesmo... a questão da classe social também...

12. Em relação à afetividade, que sugestões você daria aos professores para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência visual?

- Eu acredito que... é... fazendo isso ai que o senhor está fazendo... né... eu vejo alunos que eles que... o professor tendo assim a oportunidade de conhecer o aluno, isso facilita... porque o aluno certamente vai passar a ser responsável e o professor, por sua vez, vai saber se conhecer as necessidades do aluno ele vão saber trabalhar com aquele aluno.., ouvir os alunos...

13. Em sua opinião, algum acontecimento da sua vida educacional influenciou positiva ou negativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar e você poderia relatar para nossa reflexão nesta pesquisa?

- Influenciou assim, o problema do tato... Retardou mais ainda o meu desenvolvimento na escola... depois que foi descoberta essa minha dificuldade, meus trabalhos, minhas provas... eram todos o professor perguntando pra mim e eu respondendo com a reglete...

14. Que outras reflexões ou contribuições sobre a afetividade e a educação de pessoas com deficiência visual você considera importantes ou acrescentaria para que as pessoas pensassem quando lessem um trabalho de pesquisa que aborda esse tema?

- Não... eu imaginei que você iria me perguntar sobre essas perguntas mesmo...

15 – Para você, qual seria a coisa mais importante a ser investigada nesse assunto?

- Pra mim abrange todos esses níveis... emocional, racional, educacional... tudo isso.

16 – O que você acha que um pesquisador poderia dizer a sociedade que seja importante para a inclusão... qual o retorno que uma pesquisa dessas deve dar à sociedade?

- É, né... é... que somos iguais... é... somos... assim, somos seres humanos... e... e a igualdade, acho que é o que deve ser entregue a sociedade.

Agradecimentos e encerramento da entrevista.

ENTREVISTA 4
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM HEBE

Entrevista realizada em: 23/05/2015
Local: Residência da entrevistada (Bairro Plataforma/São João – Salvador)
Horário de início 14h00 Horário de término: 15:30
Gravada: (X)Sim () Não - Formato da gravação: () áudio e vídeo (X) áudio () outro
Transcrição feita por: Irenilson de Jesus Barbosa

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**Nome:** HEBE (V. S. O.)**Idade:** 33 anos**Estuda ou estudou até que série:** Está fazendo Ensino Médio (já havia estudado antes de perder a visão e parou. Retomou os estudos agora. Tem seis anos que perdeu a visão)**Estudou em escola regular ou especial:** Regular**Onde:** Estuda no CEIA (atrás da Biblioteca Central dos Barris)**Profissão:** Cabeleireira/esteticista.**Está empregada:** *Deixaram de me procurar devido à cegueira.***Estado civil:** Solteira**Tem filhos:** Não**Quantos:** _____**Grau de deficiência visual:** (X)Total ()Parcial ()Baixa visão () Outro**Origem da deficiência:** *Não há uma origem...*

Não há uma origem conhecida. Porque eu comecei sentindo fortes dores de cabeça, e fui internada. Fui algumas vezes para alguns hospitais, fiz vários exames e não se sabe mesmo a causa do quadro. Não tem um resultado específico. A dor de cabeça atrofiou o nervo ótico, mas não se sabe a causa da dor de cabeça. Porque eu senti as dores de cabeça e fiquei internada um período no HGE. É... isso ocorreu em 2008, mais ou menos novembro pra dezembro de 2008. Entrei no HGE no dia 11 de dezembro de 2008... Entrei enxergando, no outro dia acordei sem ver mais nada, E fiquei paraplégica, fiquei... perdi todos os movimentos.. tetraplégica, aliás, né?... Perdi todos os movimentos do corpo, a visão e o olfato... E os outros sentidos eu consegui recuperar, somente a visão ainda não voltou. Então, há uma incógnita aí, né? não tenho uma resposta. (Eu: Nenhuma associação com glaucoma?) Nenhuma... nada! Eu tenho assim... vista pelos médicos eu tenho meu nervo... a única coisa é no nervo ótico... (Há uma lesão ou é só suposição?). Não... Houve um atrofiamento. (Eu: Agora me diga pra eu entender melhor: Você não tinha nada antes?) Nunca! Antes... Quando eu comecei a sentir dores de cabeça, por eu trabalhar na minha área... é muita correria, né? Quem é esteticista sabe, a correria pura né, que é nesse trabalho... eu ficava sentindo dores de cabeça e eu nunca usei óculos . Eu usei óculos uma vez, né... 0,25, ... porque eu queria. Ai eu comecei a sentir as dores de cabeça e fui ao oftalmologista pra saber dele o que era, e tal... Eu me lembro que Na época estava tendo uma campanha contra o glaucoma, né, ai eu perguntei a ele o que era glaucoma e ele me disse: Algo que você nunca vai ter, porque você não tem e nem tem nada, nenhum indícios de que um dia possa ter. Ai ele fez todos os tipos exames nos meus olhos e... perfeito. Ai eu pedi a ele que eu queria usar 0,25, porque eu trabalhava muito tempo na frente do computador, e tal... por mim mesmo... vinha de mim mesma. Ai ele disse: Vou passar porque você quer, mas não que você necessite. Ai ele passou pra mim, eu fiquei usando só que as dores de cabeça ficaram cada di mais intensas. E... eram tantas dores que eu sentia como se fossem facadas na minha cabeça..., eram horríveis. Ai eu entrei no HGE, como eu disse ao senhor... entrei meio cambaleando de muita dor. Eles aplicaram vários tipos de medicamentos... Pra o senhor ter ideia, eu tomei morfina... pra aliviar... mas a

minha irmã e a minha tia são da área de saúde e elas que cuidaram de mim dentro do HGE, junto com alguns amigos. E, por elas já trabalharem a muito tempo nessa área, conheciam alguns médicos, inclusive, então eu tive todo um atendimento voltado pra mim, por causa da amizade delas. Até o Secretário de Saúde daqui da Bahia, né... daqui da região... era muito amigo da minha tia também e ele que abriu espaços pra outros hospitais... Eu fui pro Roberto Santos, fui pro Português, fui par o espanhol, fui a outras clínicas também... Fui pro Hospital das Clínicas... ai eu fiz todos os exames e meus exames deram normais... enfim,...

Uma pergunta associada a isso: **Algum evento emocional em meio a essa crise inicial? Alguma coisa marcante, boa ou ruim?** Não.

Você autoriza o uso de seu nome real no texto final da tese ou prefere o anonimato? Sim (mas eu disse que não colocaria)

Outra(s) informação que o sujeito considera relevante(s) sobre si mesmo: O que você perguntar.

QUESTÕES ABERTAS

1. Com que idade você teve o primeiro contato com a escola?

Rapaz... Eu estudei novinha.. eu comecei a estudar com 6 anos de idade... Ai fiquei até uns 20, 21 anos... aí parei no segundo ano do ensino médio, né?. É... que eu queria trabalhar e não estava conseguindo conciliar a situação. Ai eu terminei com 20 ou 21 anos ai agora retornei... pra escola, escola mesmo você quer dizer? (eu: Sim) eu retornei este ano (2015). O CAP... eu entrei no CAP em 2013. O primeiro contato que eu tive... Eu fui primeiro pro instituto, eu sempre gostei de cantar... e eles tinham esse trabalho de canto, né... essas coisas... Eu conheci o professor Joselito... através de uma amiga minha, nós tínhamos ido pra um médico, um oftalmologista no Instituto... E me disseram que lá no instituto, né... lá dentro mesmo me disseram que tinha uma oficina de canto. E eu fui lá com uma amiga minha que é deficiente. Fomos lá, eu ela e minha mãe, chegando lá eu conheci Joselito e Cá tia... ai nós conversamos e eles me falaram como era o curso, enfim... Ai eu peguei me interessei e comecei a fazer as aulas. Aí, foi quando eu conheci um rapaz chamado Genival, que é deficiente também, e ele é professor de violão no CAP e ele me falou, se eu já conhecia ou se já tinha ouvido falar no CAP... eu disse que já tinha ouvido falar do CAP. E eu disse que sim, mas ainda não tinha ido lá... E ele disse: então vamos lá agora... Tu vai agora e tal... aí nós fomos. Então foi assim: “na toralmente”... rrsr... Ele me botou na frente e me levou..... E eu fui e conheci o CAP e estou lá até hoje...

2. Para você, quais as principais diferenças entre a educação de pessoas videntes e a educação de pessoas com deficiência visual?

A capacitação dos professores... Não é que seja melhor ou pior... É... A questão é a seguinte: Porque, assim: é que tem alguns professores que nos tratam como se fôssemos aliens, né? rrsr.. Parece que você é alguém de outro planeta... Ah!... Tem alguns que agente até entende porque eles não tem muito contato, talvez com deficientes, Eles não sabem muito como tratar, mas tem boa vontade em querer aprender... né?... Dizer: Venha cá: Assim fica melhor pra você? Você está ouvindo direito? Como é que eu posso me expressar melhor pra você? Porque assim: Já que você não sabe de algo é melhor você me perguntar, né? Então...é... ou senão, hoje a internet está aí, e você aprende várias coisas. E... Porque que eu, antes de perder a visão, eu tive uma amiga que era deficiente e eu procurei saber como lidar com ela... Não por ela ser cega, mas para que eu tivesse um maior cuidado... com ela. E assim, claro que eu vejo que é uma questão de interesse também. Mas assim, tem alguns professores que eles não estão nem aí. Não querem saber de por... Claro, graças a Deus que isso é uma minoria, né? Eu creio assim... Mas existem alguns que eles não estão nem querendo... Eles vão, passam um dever no quadro... Eu não estou vendo o quadro! Então, ele vai ter que... aí... Avisa: Ah! Pro lado direito!

Curso de informática... muito... eles tem muito disso... Eu quero fazer um curso mesmo agora, mais avançado, no SENAI... E os professores dizem... O curso disse: O professor é que vai se adequar a vocês - a telefonista falou dessa forma – Eu disse: Sim, mas será que ele vai se adequar mesmo a mim? Ele não conhece nem o programa, como é que ele vai se adequar a mim?

Então, assim, um amigo disse: Olhe, não vá. Porque eu fui e eles me mandaram pra Lauro de Freitas! Porque alguns professores são cegos lá...e aqui eles não tem isso, porque eles não sabem... eles dizem: Ah! Eu não sei como me envolver com vocês... Vou fazer isso!... vocês façam isso! E a gente fica na sala: Isso o que? Ah! Virem por lado! Que lado, né? Então, eu acho que há essa... Já no CAP, a maioria dos professores, todos os professores, sabem que ali eles vão lidar com cegos, né... Então eles sabem a forma de lidar, né?

(EU: então, na escola regular é que há essa dificuldade, né?): Há... tanto na escola regular quanto na faculdade!

3. Para você, como se define a afetividade e como ela se manifesta no contexto escolar?

Afetividade?... Uma turbulência de emoções! (risos). Assim... na escola... afetividade? Cuidado. Cuidado, zelo, né?... Amor... cuidado... acho que maior atenção para as necessidades. Por exemplo, é... eu ouvi uma vez eu ouvi uma secretaria de um curso falar que a Secretaria de Educação não concordava muito com psicólogos na escola, no caso no CAP... E eu discordo com isso. Porque, assim, eu acho que um psicóloga, assim, ele iria ajudar muito. Porque você... não é fácil você viver uma vida de quem enxerga e de repente não dá pra você ir a nenhum lugar... Então, não é fácil você... E não vai ser de uma hora pra outra... pra quem já tem algum tempo de estrada, né...que já aprendeu a ver. E alguém já nasceu passa por tanta dificuldade e o mundo é muito preconceituoso, né? Tem uma discriminação muito grande... Então eu acho que deveria ter nesses lugares mais aconchego... Sabe? Assim, chamar mais pra perto...

4. Que relações você percebe entre afetividade e aprendizagem na educação?

Hum... Relações... Em ambas as escolas ou como? Assim, eu vejo algumas pessoas, às vezes, por sofrer algum tipo de discriminação, desistiram de tudo e não querer mais fazer curso nenhum e nem estudar mais... Eu acho que... Não é que você vai se envolver totalmente ou emocionalmente com a outra pessoa, no caso o mestre e um aluno, mas, assim, eu digo um cuidado..é....

5. Como a deficiência visual influenciou suas aprendizagens, sua afetividade e seu desenvolvimento educacional e social?

Eu acho que a deficiência trouxe um pouco mais de sensibilidade... Olhar... assim... Não que eu antes não fosse assim... mas, você aprende a ouvir mais... Sabe? Você aprende mais silenciosamente a ouvir mais... Tá dando pra entender... Mas... é... assim... Deixa-me ver... Você conhece outras pessoas que talvez se eu estivesse enxergando jamais eu conheceria... Você aprende novas experiências... você vê que... o céu é o limite (risos)... Porque você... é... fica num momento com uma deficiência de algo, mas você tem outros sentidos... Talvez que se você não estivesse sem a visão você não teria experimentado... Eu aprendi muita coisa nova. Conheci muitas pessoas novas. Pessoas que tem historias de vida fantásticas e que hoje eu me orgulho muito de ser amiga, né? de ter perto... Então, assim, essa situação me trouxe essas pessoas... E trouxe, junto com elas, essa afetividade.

6. Com base em suas respostas anteriores, como afetividade e aprendizagem se relacionam na sua experiência educacional?

Eu tive uma professora que em todas as aulas, ela sempre colocava uma música... antes de fazer as aulas... E a gente chegava, assim, na turbulência.. e ela falava: vamos parar pra relaxar, pensar em Deus, pensar na natureza...E ela colocava algumas musicas... músicas de Roberto Carlos, algumas de Titãs, assim... e algumas que falam assim sobre o ser humano,

voltadas para o eu.. E a gente parava assim, e aquilo relaxava e a gente ficava assim... Poxa! Depois a gente vinha... a gente conversava um pouco sobre as nossas vidas e.... depois a gente vinha e começava a trabalhar.

7. Para você o que é inclusão/exclusão e como relaciona esses conceitos com sua história de vida educacional?

Eu acho que a exclusão é tudo isso que a gente está vivendo hoje (risos), e inclusão é tudo aquilo que ainda está no papel... risos... Porque tudo é na teoria. Eu acho que tem muita coisa aqui que ainda está na teoria, sabe?... E...é... eu creio que... Essas situações... Eu vejo uma luz no fim do túnel hoje... Porque eu tenho visto pessoas mais preocupadas... No caso, Você agora está vindo com essa pesquisa... Existem pessoas realmente interessadas em querer aprender mais... Eu acho que fui um pouco exagerada dizendo que tudo ainda está no papel, mas eu acho que a inclusão ela deveria deixar de ser mais teórica e ser mais prática... Sabe? Eu acho que é tudo muito bonito... Empregos para deficientes mesmo... a gente vê... Ah, há vagas... né e tal... Quando chega lá... a maioria, muitos deficientes visuais não são contratados... No caso de uma perda total...eles procuram mais aqueles que tem uma baixa visão... e uma baixa visão boa, né? que possa enxergar coisas também..

8. Que relações você percebe entre a afetividade na educação, o seu desenvolvimento como educando e sua inclusão/exclusão na escola e na sociedade?

No caso de uma faculdade... você ingressa... Tenho alguns amigos que entraram agora numa faculdade... e chega na sala, o professor fala isso, isso e aquilo, mas é aquilo como eu já falei... E daí? Não tem material adaptado... E quando vai adaptar o material já se passaram dias, já estão em outro assunto... Se o deficiente não, desculpe a expressão, se tiver as manhas... de levar um gravador, passar pro computador e... sabe?... Ele mesmo! Eu vejo muita mudança, mas ainda tem muito pensamento arcaico... Eu por exemplo quero ser psicóloga e uma pessoa me disse: Que psicóloga! Já viu alguma psicóloga cega? Você deveria fazer Pedagogia... Mas também, conversando com outras pessoas elas dizem. Vai, sim. Corra atrás do que você quer ser. E eu acho assim, se eu quero ser psicóloga, então eu devo lutar pra ser psicóloga.

9. Qual a sua opinião sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno com deficiência visual?

Eu acho... Rapaz, eu não quero ser leviana a ponto de dizer que é diferente, sei lá... e que são todos que tratam sem afetividade, mas... é necessário... Eu acho que deveria ter mais aproximação entre professor e aluno... Esse chegar mais pra próximo... não no caso se não quisessem pra se tornarem amigos... como minha avó dizia: Não tomar amizade por intimidade... Mas eu acho que deveria ter mais uma aproximação entre professor e aluno... pra um entender melhor o lado outro, né? Eu acho que tem professores que ficam assim, meio que de longe sem querer se aproximam da gente...

10. Com base em seus conhecimentos e experiências de vida, como a afetividade poderia favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual?

É como eu respondi a pergunta anterior... eu penso assim.

11. Você observa preconceitos ou mitos que atrapalham a inclusão social de pessoas com deficiência visual na educação escolar e na sociedade? Se sim, quais você destacaria?

Observo! É... na escola: Assim... achar que o aluno deficiente visual, além de cego é surdo. Tem professores que chegam na sala e falam assim: Oi! Meu nome é fulano de tal!(imitando alguém falando gritando). Dá vontade de falar assim: A gente só é cega, não surda! (gritando também)... risos. Assim... Ah! Mais poxa... tem coisa que eu fico irritada!! Outras eu me acabo de rir: “Você se veste sozinha?”

Uma pessoa, um colega, me contou que uma pessoa perguntou a ele, uma funcionária de secretaria de uma escola... Eu vou usar a palavra que ela usou... rs... Ela falou: Menino, se

você não enxerga... Então, na hora de transar, como é que você faz pra achar o buraco. Aí ele respondeu assim: Abre as pernas aí que eu te mostro! (risos)... Não fui eu não! Foi um colega Não tem noção! (risos) e dentro da escola... Então, é cada tipo de pergunta... meio louca essa! A gente enfrenta muitos! No meu caso eles foram motivadores... Eu acho que vai muito do emocional, sei lá... Eu acho que é um conjunto também... da personalidade... da pessoa... Tem pessoas que às vezes ouvem... Às vezes eu bato muito nessa tecla aqui... Eu não sou muito de desistir fácil das coisas... Meu pai diz assim: “mas você é demaaais! Você Não desiste... Meu Deus!”... Mas eu sou assim. Não é qualquer coisa que me abala. As vezes eu fico estressada com pessoas que, por qualquer besteirinha pensam em desistem ou ficam chorando... Eu digo: Gente pelo amor de Deus! As vezes eu sou até meio incompreendida que as pessoas não gostam muito de ouvir, né... é porque eu tenho esse jeito...risos... Eu digo: gente, pelo amor de Deus! Imagine se você estivesse em meu lugar?! Porque por uma besteira já está desistindo... e sim... Porque as vezes as pessoas desistem assim, por besteira. Eu saio na rua sou discriminada... Pra pegar um ônibus o motorista passa direto, às vezes não para no ponto...Olham pra gente que... - desculpa o palavrão, mas dizem: Não sei que desgraça cego quer na rua!” Né?... Ou às vezes um homem dá uma piadinha... E porque acha que a pessoa é cega: “Poxa, que ceguinha gostosinha!” – desculpe aí, tá... Ai você é obrigada a ouvir uma piada, uma cantada, porque você é cega...sabe? E qualquer coisa que acontece você tem que aceitar porque você é cega? Você pode lá no futuro não encontrar ninguém...Eu não concordo! Então a gente enfrenta essas dificuldades todos os dias... Imagina se eu fosse desistir por cada uma dessas que eu ouvisse ou cada uma dessas que eu enfrentasse? Então eu acho que no meu caso, por causa, sei lá, da minha personalidade... isso são incentivos para eu prosseguir

12. Que relações você observa entre educação, afetividade e contexto social das pessoas com deficiência visual?

Eu acho que não é algo particular... É algo da deficiência mesmo. Assim... Eu entendo que as pessoas, elas vejam dificuldades em tratar com a pessoa com deficiência porque elas não conhecem mesmo. Muitas nunca viram ou só ouvem falar ou veem na televisão ou no cinema...seja lá o que for, ou as vezes veem passar no meio da rua, mas não se interessam muito... Eu acho que as pessoas se voltam mais para as pessoas com deficiência quando trabalham com elas ou tem alguém dentro de casa, alguém da família, Mas, é... Eu acho que, como um todo... Eu acho que se dentro da escola, ou de uma entidade ou qualquer instituição de ensino os professores se voltarem... tivessem uma capacitação maior, eu acho assim, de demonstrarem aos professores como devem agir... Que não é algo tão fora assim... Claro que eu não vou dizer que uma pessoa cega tem o mesmo entendimento de uma pessoa que enxerga, mas, a gente sabe que pra ela no Braille, ou como hoje, né, as coisas são tudo “info”, né... tudo mais rápido... Mas pra uns que vão escrever as coisas lá no Braile vai demorar um pouco mais, enfim, dentro de uma sala de aula do que um aluno que estão ali escrevendo em tinta, né? Vai ser muito mais rápido, não é isso? Então, tem esse sentido. Tem professores que não tem muita paciência de tá ali esperando e tá agitando... O que é que a gente faz? A gente vai lá e pega... Eu mesmo tomei uma atitude particular, minha. Eu pego o gravador ou senão pego meu celular, ponho no gravador e gravo as minhas aulas... deixo pra lá e depois o que eu tenho que estudar eu passo no Braile... E também no Braile, eu ainda não estou boa assim no Braille. Ainda não... mas vejo o que eu tenho que estudar e aí eu estudo.

13. Em relação à afetividade, que sugestões você daria aos professores para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência visual?

Eu.. Eu acho que os professores... eles deveriam aprender mais um pouco sobre as deficiências, sobre as limitações e aquilo que ele pode... o que o deficiente é capaz de fazer também, né? A gente vê vários casos de deficientes que são advogados, né... pedagogos ótimos... né... filósofos...né? A gente vê tantos casos... muitas pessoas visualizam o deficiente

com a aquela situação da pessoa, o mendigo sentada na porta da igreja, mendigo, esmolando... Então, eu acho que está muito associada a essa imagem na mente das outras pessoas... tanto que quando alguém me chega aqui ou amigos que ligam e eu estou no computador, eles dizem: O que? Você está no computador? Tudo é assim, né? Às vezes eu saio pra fazer alguma palestra em alguns lugares, sobre a inclusão ou coisa do tipo, aí as pessoas dizem, surpresas: Nossa! Puxa! Mas como ela fala bem! Né? Eu ouço! Não ouço isso não, tia? Você que anda comigo às vezes...(risos).. Deus, mas como ela fala bem! E os erres e os esses... (risos)... É! As pessoas ficam impressionadas! Eu digo: gente, mas o meu problema está nos olhos, mas a mente continua que é uma beleza, né! (risos) então eu acho que tem que desassociar essa imagem de um cego esmolando, né? e ver que hoje, século 21, né... técnicas novas... as tecnologias, as coisas avançando aí... eu acho que os professores deveriam aproveitar essa situação da inclusão...as coisas que estão lá escritas... que podem melhorar a acessibilidade, que podem melhorar, né, a vida de um deficiente... eu acho que eles deveriam se aprimorar mais nisso... já que... mesmo que eles não queiram no futuro se especializar para trabalhar com deficientes, mas sempre vai ter um deficiente... ou numa faculdade ou numa escola regular... vai aparecer um deficiente! E, naquele momento, as vezes o professor faz... Ai meu Deus! O que é que eu vou fazer, né? Fica ali nesse estado... Precisamos! E é nisso que a gente está enfatizando! A gente tem um grupo de pessoas que está incentivando!... teatro, a gente sempre está se movendo pra fazer, pra estar buscando essas coisas... cultura.. trazendo... Porque muitos foram muito desestimulados, é... pela questão que o senhor falou... sobre o mito grego... Muitos receberam muita palha e pararam... achando que ali ta bom... Você vai ficar recebendo um dinheirinho que o governo manda pra você, um Loas e tal... E ali pra você tá bom! Mas existem outros que dão a cara pra bater e querem continuar... e vão.

14. Em sua opinião, algum acontecimento da sua vida educacional influenciou positiva ou negativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar? Caso tenha ocorrido, você poderia relatar para nossa pesquisa?

Já... no início.. quando eu perdi a visão... no inicio da deficiência... Quando eu queria voltar a estudar e não conseguia... foi muito difícil... mas não tem um episódio em particular

15. Que outras reflexões ou contribuições sobre a afetividade e a educação de pessoas com deficiência visual você considera importantes ou acrescentaria para que as pessoas pensassem quando lessem um trabalho de pesquisa que aborda esse tema?

Não... Foi falado aí sobre o relacionamento com os mestres... talvez se falasse de pais, mestres e alunos... trazer a família também... como o senhor falou...às vezes a família tem vergonha.. não aceita... tem gente que tem a ideia o preconceito de que a gente anda sujo, e tal... não anda cheiroso... Eu acho que deveria ter assim, um acompanhamento entre os alunos... é... Eu mesmo conheço uma situação de uma aluno, mesmo, um amigo nosso assim... E a família dele fica assim... o pai dele é advogado... ele tem problema de glaucoma e a mãe dele não aceita... e a mãe dele não aceita de jeito nenhum. E eu tenho amizade com o pai dele e a gente conversava... e o pai dele às vezes chorava muito, porque ele via o filho desse jeito, né.. Ele é católico, a mãe evangélica e o pai dele não é nada... e ele quer ir no acampamento lá participar do acampamento de jovens da igreja católica e a mãe dele não queria... E ele é o único deficiente... Ele hoje tem 22 anos e a mãe não deixa ele sair... e ele fica muito dentro de casa... E eu incentivei: Não, se você quer ir, eu acho que você deve ir. Ai eu falei com um amigo nosso lá do CAP que trabalha muito nessas coisas da igreja católica e tal e ele disse; Olha, eu acho legal você chamar sua mãe seu pai e chamar a diretora, no caso a vice diretora que é novinha, chamar a pedagoga daqui, a coordenadora pedagógica e vocês tentarem ter essa conversa... Assim ele fez.. ai eu falei com o pai dele e ele falou: Não tudo bem a gente vai... Falou com, a mãe e aí ele vai hoje, a primeira reunião... hoje é a primeira reunião que o menino vai... já deve ter ido... è hoje, 15 horas... Ela tinha medo. Ela achava que ele poderia

ser discriminado, e tal... tudo aquela superproteção... ela ficou medo, mas hoje ela teve essa visão, né? A professora conversou com eles mas graças a Deus, a professora conversou com eles e eles aceitaram e ele hoje vai... Eu falei que seria bom pra o crescimento pessoal e social e eles aceitaram... e que a discriminação, independente dele ser cego ou não, ele poderia ter em qualquer lugar. Eu acho que essa aproximação, pais, mestres, alunos, e tal... Eu acho que essa afetividade que você propõe é bem mais interessante, os professores se interessarem mais sobre como agir com o deficiente visual e não só com Dv, mas com qualquer outro deficiente... e trazendo mais pra próximo conhecendo e entendendo um pouco mais de como é esse universo... e trazendo isso e passando isso adiante, como o senhor disse da legislação, que o deficiente hoje, a inclusão, é obrigado nas escolas a entrada... mas como um professor que não sabe nem lidar com um aluno desses vai lidar com ele... Então, eu acho que o governo além da lei, lógico, concordo... Eu entendo que é difícil, mas como se vai fazer?... Eu acho que tem que ter uma preparação, porque eu entendo que é difícil... o que fazer? Todo mundo hoje ouve falar em Braille... mas como é o braile? Como se trabalha o Braille? Todo mundo sabe que os deficientes trabalham com a informática, mas como? Qual é o programa que eles usam? Como eu posso enviar? A maioria dos professores faz o que? enviam pro nosso e-mail e a gente lá vê no leitor de tela... e ele lê todo o processo, mas infelizmente eu acho que o governo deveria investir mais em cursos profissionalizantes para os deficientes... O SENAI abriu alguns espaços mas ainda são muito... muito pequenos os espaços.

Agradecimentos e encerramento.

ENTREVISTA 5

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM HERA

Entrevista realizada em: 28/10/2015
 Local: Teatro Vila Velha – Salvador
 Horário de início Horário de término:
 Gravada: (X)Sim () Não - Formato da gravação: () áudio e vídeo (X) áudio () outro
 Transcrição feita por: Irenilson de Jesus Barbosa

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: HERA (I. S. V.)

Idade: 36 anos

Estuda ou estudou até que série: Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação e Contemporaneidade na UNEB

Estudou em escola regular ou especial: Regular

Onde: Educação Básica- Instituto Central de Educação Isaiás Alves (ICEIA); Superior: UNEB. Comecei na escola pública, regular. Uma parte... Vou dizer por que *uma parte*... Quando eu cheguei no terceiro ano (com 8 anos), a professora chamou minha mãe e disse a ela que eu não poderia continuar estudando naquela escola. Porque ela não tinha como... Porque a minha visão... dizia que eu não enxergava... Eu já não conseguia enxergar... e eu não

poderia mais continuar naquela escola. Aquela vaca fez isso na frente... na minha frente! Ai minha mãe saiu chorando... Ai, foi uma confusão... eu tinha oito anos. E foi em escola pública. Ai eu passei um tempo sem estudar.... Ai minha mãe conseguiu uma bolsa, vinculada à matrícula da minha irmã na escola particular. Eu passei três anos numa escola particular desde que eu começasse da primeira série outra vez: a primeira, a segunda e a terceira... tudo de novo. Ai eu fui aluna ouvinte e foi nessa escola que na primeira série a professora era terrível e ela chegava assim pra mim e dizia assim: Ai ó, que ver que ela não consegue ler! Ela botava o livro perto de mim e dizia: Lê aqui! Lê aqui! Claro, eu não ia conseguir ler... Lê aqui, ó! Tá vendo ai que ela não consegue ler!? Ai! Não consegue! Não consegue ler! O nível de distancia dessa mulher... de distanciamento dela comigo! Um absurdo como essa,, como é que eu vou dizer?... ela mesma atravancou a relação que poderia ter comigo. Pois ela poderia ter chegado: Bom, você não consegue ler isso aqui, mas vamos ver... será que não existe outra forma pra gente fazer. Isso a afetividade proporciona. Quando não se tem a afetividade, a pessoa age como ela agiu. Não dá.. não posso, não tenho como. A outra professora, que foi depois dela (eu passei pra outra professora: Graça). Graça me colocava no mesmo sentido da turma, naquela carteira de braço, mas ao lado da carteira dela. Ela sentava, ela lia pra mim as questões. Ela sentava, orientava todo mundo, depois ela pegava o lápis e me dizia: A questão é essa e essa e essa, vou botar o lápis no lugar certinho e você escreve... Pra mim, poderia não ser a solução! Não era a melhor solução! Mas com base na afetividade, na sensibilidade, no sendo de humanidade que ela tinha, ela fez o melhor dela. E isso fez muita diferença... Ela ia pro quadro... ela ensinava fração e dizia: “Olha! o numerador na-nã-nã, na-nã-nã, nã-nã-nã...” (sic)... Ela me dizia toda a disposição do quadro... Tudo ela dizia pra mim. Ela dizia tudo. Ela armava... E ela se dirigia a mim e dizia... ela me perguntava as coisas, como perguntava a todo os outros alunos da sala. Pra mim isso é uma atitude fantástica. E isso não é formação nenhuma que dá. Pra mim, isso o que dá é o senso de humanidade.

Profissão: Professora (e atriz)

Está empregado: Sim. Funcionária pública municipal (Salvador).

Estado civil: Divorciada

Tem filhos: Não

Quantos: ----

Grau de deficiência visual: (X)Total ()Parcial ()Baixa visão () Outro

Origem da deficiência: Retinose pigmentar (congenita)

Você autoriza o uso de seu nome real no texto final da tese ou prefere o anonimato?

Não... Prefiro o anonimato

Outra(s) informação que o sujeito considera relevante(s) sobre si mesmo: Não

QUESTÕES ABERTAS

1. Com que idade você teve o primeiro contato com a escola?

Com cinco anos

2. Para você, quais as principais diferenças entre a educação de pessoas videntes e a educação de pessoas com deficiência visual?

Qual a diferença? Em minha opinião não tem que ter diferença... Em minha opinião, realmente não tem que ter diferença! Acho que a educação tem que ser... O princípio da educação, o pilar da educação tem que ser a humanização. Então respeito a diversidades, aos direitos humanos... Isso aí é pra todo mundo, independe de ter ou não uma deficiência. Pra mim tem que ser igual. Inclusive as práticas pedagógicas... Elas têm que ter diferenças em termos... É... Vamos dizer assim: metodológicas. Mas não de forma que seja uma metodologia para os alunos com deficiência e outra metodologia para o resto da turma. Tem que ter uma metodologia que abranja a todas as pessoas.

3. Para você, como se define a afetividade e como ela se manifesta no contexto escolar?

Como se define... É o que eu falei. Eu acho que o que define a afetividade no contexto escolar e justamente esse grau de proximidade do professor com o aluno. Pra mim isso é o que define. O professor, ele... Ele... ele cria e ele alimenta esses laços de afetividade. Quanto mais ele cria, mas próximo ele estará do aluno, é mais fácil ele saber como o aluno aprende por exemplo. Como saber como o aluno aprende é estando próximo do aluno. Chegando no aluno. Sem ele não chega, ele não descobre como o aluno aprende. Se ele chega... E esse chegar, esse aproximar parte da afetividade. Agora, o complemento da pergunta, foi como? Como define e (como ela se manifesta no contexto escolar). Pronto! É isso aí! É através dessa aproximação, desde quando o professor chega... Tem um aluno com deficiência em sala, uma sala comum da rede regular, o professor, no primeiro dia de aula... ele.. Lógico, é muito comum que ele tenha um impacto com a presença de um aluno com deficiência quando ele nunca trabalhou. Vou ser bem específica à deficiência visual. Mas se um professor nesse impacto... Ele transforma esse impacto em distância desse aluno, ele não alcança esse aluno. Ele não alcança, vai ser uma relação mecânica. Vai ser uma relação distante. Mas se ele se aproxima e diz: “oi, tudo bem? Eu sou o professor tal... Olho eu nunca trabalhei com pessoa com deficiência, mas podemos aprender juntos. E aí como é que eu posso... Como é que vamos fazer?” Aí já começou... Aí já começou o primeiro fio da afetividade. Pois então, ela se estabelece assim. Quando o professor chega, ele já leva aquele material dele pronto, leva aquele plano de aula já pronto. Ele não chega ao aluno. Ele quer chegar lá e despejar o assunto, sem chegar no aluno. Sem saber que a afetividade também propicia que o professor conheça o aluno. Do olhar, das atitudes, do tocar, do... Enfim, só assim que ele consegue chegar no aluno. Pra mim, na verdade, sem afetividade não existe aprendizagem. Sem essa relação afetiva, professor e aluno, não existe aprendizagem. Se existir é algo muito mecânico... É assim... Muito mecânico. Mas não chega lá. Não chega na forma como o aluno pensa, como o aluno reage diante de um... Não chega! Sem afetividade, não chega.

4. Que relações você percebe entre afetividade e aprendizagem na educação?

A relação é essa aí... risos... total. Sem uma coisa não tem outra. Pra mim não tem. Sem afetividade não tem aprendizagem.

5. Como a deficiência visual influenciou suas aprendizagens, sua afetividade e seu desenvolvimento educacional e social?

Eu não sei, sabe? Eu não sei. Eu acho que quem eu sou, eu seria enxergando ou sem enxergar. Talvez, é... É... Talvez... Não Sei. Eu acho que não influenciou. Eu sou quem eu sou hoje, independente de enxergar ou não enxergar. Isso não influenciou não!

6. Com base em suas respostas anteriores, como afetividade e aprendizagem se relacionam na sua experiência educacional?

É... É isso. Como eu sou afetuosa por natureza... E sou professora também (risos)... Então essa relação existe tanto na minha vida como estudante, como na minha vida profissional. Porque eu também não consigo chegar numa sala de aula sem antes conversar com todo mundo. Antes de chegar lá e despejar... Eu digo assim: “bom dia, e trá-lá-lá...” Não consigo! Converso, procuro saber... Pra criar esse laço. Inclusive a afetividade traz... Ela gera uma relação de confiança, inclusive. É essa relação de confiança, nossa ela é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Seja qual for a idade, seja qual for o nível. Da creche até o pós-doc... (risos)

7. Para você o que é inclusão/exclusão e como relaciona esses conceitos com sua história de vida educacional?

Vamos lá... Inclusão pra mim é basicamente... Uma... É uma atitude... É uma atitude de respeito ao outro. Bom, se é uma atitude de respeito ao outro, então a exclusão vai ser uma atitude de desrespeito ao outro. Eu vou ser mais específica: Quando uma pessoa conhece outra... Eu conheci você aqui hoje... E eu não respeito a sua forma de ser, a sua forma de estar,

a sua forma de interagir com o mundo... Eu estou lhe excluindo de alguma forma. Da mesma forma, você ou qualquer outra pessoa que está aqui. Se no primeiro contato eu não procuro observar e respeitar a sua forma de ser, estar e interagir com o mundo eu estou excluindo. Se eu não sei, o meu papel primeiro é observar. Agora, se eu não observo e além de não observar, eu ainda crio uma resistência, isto aí é exclusão. Eu acho que o ponto chave da inclusão e da exclusão não é... Não são documentos legais, não são barreiras arquitetônicas, trá-lá-lá... Enfim, é a atitude. É a atitude em relação... Frente à pessoa! Isso é... Isso é o... A sua atitude é que vai caracterizar frente à pessoa com deficiência se você está excluindo ou incluindo. A sua atitude, se for de respeito, de observação, enfim... É... De respeito, como eu já disse, da forma da pessoa ser, estar e interagir com o mundo... Que são infinitas formas, né? Não existe só uma. Não existe só... Ainda que seja pra pessoa com deficiência visual, a forma de interagir com o mundo não é só o tato, não é só... São infinitos. Partindo do tato para se associar a outros sentidos por exemplo. Enfim... São infinitas formas de interagir com o mundo... E que não são exclusivas das pessoas com deficiência visual. A forma de interagir com o mundo, com as pessoas, que a pessoa com deficiência lança mão não é exclusividade dela... É inerente a qualquer ser humano. Qualquer ser humano pode estabelecer o mesmo tipo de relação. Mas como são diferentes e as necessidades são diferenciadas, são outras... Criam suas próprias estratégias de ser e de interagir com o mundo.

8. Que relações você percebe entre a afetividade na educação, o seu desenvolvimento como educando e sua inclusão/exclusão na escola e na sociedade?

Sem dúvida... Sem dúvida... Sem dúvida! Geral! Deixa contar um caso interessante que não tem a ver com... Não é no contexto escolar, mas foi uma coisa interessante: Eu saí daqui (Teatro vila Velha) com uma colega um dia, estava indo pra orla, eu falei: “Me dá uma carona até o Shopping Barra, quando chegar lá, não precisa nem entrar, me deixa com o segurança do shopping, me deixa com o segurança do shopping que lá eu me viro!”. “Então tá!” Quando chegamos no shopping, ela falou: “o segurança está em sua frente.” Eu dei bom dia e falei: “Tudo bem? O senhor consegue um apoio pra mim? Eu preciso resolver umas coisas aqui no shopping.” Aí ele se dirigiu a ela e perguntou: “Ela vai pra onde?” (risos)... Aí eu fiquei calada né?! Aí ela me futucava e dizia: “você vai pra onde?” Eu falava assim: “Oh, Lene! Eu não sei. Ele está perguntando pra você. Você precisa responder pra ele.” Ela dizia: “Diga!” E eu dizia: “Eu não sei. Você precisa responder pra ele. Ele está lhe perguntando.” (risos). E aí eu uso muito essas situações por exemplo, não pra me aborrecer, mas a partir da brincadeira.. risos... Ele mesmo aprendeu... Ele mesmo disse: “Desculpe, mas a senhora vai pra onde mesmo?” Aí depois ele... ele me conduziu e depois eu disse a ele: “Não me leve a mal, mas eu brinquei com o senhor, porque o senhor poderia ter me perguntado, como pode perguntar a qualquer pessoa!” Mas não, se distancia.... Hierarquia a visão como uma forma de se comunicar, como que se quem não conseguir enxergar, seja não conseguir se comunicar, com seus próprios desejos, suas vontades, enfim. É como se configurasse a pessoa toda a partir... De uma ausência. De uma ausência! Eu sei a profundidade que tem. Mas eu não vou me chatear com uma pessoa assim. Mas eu falei: “Não respeito isso!” Eu já me aborreci. Antes eu me aborrecia. Tem situações que eu me aborreço! Tem situações que são muito agravantes e que me aborreço, outras não. Como nesse caso, por exemplo, eu percebo que eu posso usar aquela situação, me divertir com ela, e além de me divertir com ela, eu consigo, pelo menos eu tento, é... Provocar uma mudança de atitude na pessoa. Ou que, pelo menos ela reflita sobre aquilo ali. Que no mínimo ela reflita! Tem muita gente que não gosta, que se aborrece. Outro dia, uma menina vendedora da loja, uma loja de celular, ela falou assim pra mim: “-Um ‘colega’”, um colega meu né? “Colega de cegueira” que ela queria dizer. Eu já faço a pergunta: “Colega de onde?” (risos) Porque as pessoas chegam pra me dizer: “Foi seu colega!”. “Colega de onde?” “Eu to tentando lembrar” “como é o nome dele?” “É um colega seu, ele também não enxerga!” “Ah, sim! Já sei, ‘colega de cegueira’ (risos). Aí ela (a menina

da loja) falou: “Não... seu ‘colega’ chegou aqui... (risos) eu pedi pra olhar o celular dele assim, pra ver o que tinha de errado. Ele disse; ‘-Ah você não tem que fazer isso pra mim! Você tem que me ensinar e eu mesmo faço, porque eu tenho que ter autonomia, não sei que... e tal’”. Eu falei: “Pois é, Paulinha, mas é assim mesmo!” E disse que ele empurrou ela com a bengala e pegou o celular da mão dela, foi uma situação constrangedora e que ela ficou sem jeito de chamar o segurança... Eu falei: “Você devia ter chamado, ele lhe agrediu (risos)”. Pois é... Tem casos assim que as pessoas levam muito assim... Levam pra o lado da discriminação e, na verdade, muitas vezes, tem situações que acontece pela falta de... (?)”. No caso do professor de psicologia, por exemplo, pelo conhecimento que ele tem, eu não admito que ele fale assim e não tenha momentos para refletir sobre... Ah... Deixa eu lhe contar outra que aconteceu, a pouquíssimo tempo: Eu tenho retinose pigmentar. E que tem retinose, tem propensão a ter catarata precoce. Eu tenho catarata nos dois olhos... Hoje já não tenho mais. Aí fui fazer a cirurgia, né... Fiz a cirurgia, tal, em setembro... Ai três dias depois, fiz a revisão, te-lê-lê... Uma semana depois, na segunda revisão, ele falou: “É... Tá ótima a sua cirurgia, ficou perfeita. Como tinha resíduo visual tive que tirar a catarata porque senão fechava mais o resíduo. “Agora eu vou testar sua lente pra ver se você usa óculos.” Eu falei: “óculos?” Ele falou assim: “É porque eu provoquei uma miopia no seu olho por que.” Ai eu falei: “Como assim, miopia?” “-Não, eu provoquei uma miopia, porque aí a gente testa uma lente e vai ficar confortável... Mais confortável pra você... usar o seu resíduo.” Então eu falei assim: “Quer dizer que eu entrei aqui com retinose e saí com retinose e miopia?” ele disse: “Eu não devia ter lhe dito!” Eu falei: “Como não devia ter me dito? O senhor devia ter me dito antes! Antes de fazer o procedimento e não depois.” Eu fiquei tão indignada com aquilo! Tão indignada! E ele: “Ah o que eu poderia ter feito era ter colocado uma lente intraocular...” Eu disse: “e porque o senhor não colocou?” E ele: “Ah é porque custa dois mil e seiscentos reais...” Eu falei: “E daí?” Ele falou: “Você iria pagar 2600 reais?” “Pagar 2600 reais pra gente botar outra? Agora não posso mais! O senhor não falou que o procedimento feito é irreversível?” Ele falou: “Ah, que o uso de lentes multifocal não seria o mais indicado...” –O senhor falou que era o indicado e agora não é mais o indicado? Eu fiquei indignada! Eu saí de lá.. Eu cheguei em casa tão indignada que as lágrimas desciam... Aí minha mãe dizia: “Calma, calma...precisa ter calma!”Eu dizia: “Eu não quero ter calma”. Eu quero ficar mais nervosa, com mais raiva pra eu escrever um email, assim bem baseado na minha emoção. Eu preciso fazer isso!” Quando eu cheguei em casa, eu mandei um email. Agora, tudo o que tinha de dizer pra ele eu disse. Que ele não tinha o direito de escolher o que era melhor ou bom pra mim; que o dever dele era dizer pra mim quais os procedimentos e eu dar a palavra final, se eu queria ou não queria aquele procedimento... A resposta dele foi a seguinte: “Tem 30 anos que exerço minha profissão. estudei pra isso e jamais faria um procedimento que não fosse o melhor pra você!” (sendo que ele mesmo havia confessado que tinha outro melhor). Só que ele não imaginou que eu não podia pagar. Sim, mas seu não pudesse, era ele que tinha que julgar? Depois ele diz no e-mail. E eu estou sentindo que a percepção de luminosidade que eu tinha diminuiu. Não aumento. Ele me garantiu que aumentaria... Não aumentou. E eu associo ao procedimento. Sem dúvida! Ele diz assim: “Não, você vai fazer a limpeza da lente (e eu fiz ontem e não mudou nada) se, realmente não tiver um resultado, você pode vir que eu faço e não vou cobrar nada pra fazer a cirurgia de correção da miopia. Eu não respondi. Eu não respondi propositalmente. Eu só queria jogar a isca pra ele responder o que ele fez. Ele me respondeu. Agora, ele mesmo já disse o que ele fez. E agora eu vou abrir um processo contra ele. Mas eu vou fazer tudo que ele mandou fazer. Inclusive eu vou voltar lá pra ele fazer o teste da lente. Eu quero fazer tudo que ele disse. Pra depois não dizer assim: “Ah, mas ela não concluiu as etapas que eu orientei!” Vou fazer tudo. A cirurgia foi há um mês. E ainda botou mais no e-mail, que “ele, depois daquele e-mail que eu mandei, ele”. ele. Ele é que não se sentia à vontade de fazer a cirurgia de meu olho direito! Mas que Audácia! É ele que não se

sente a vontade! Quem não confia nele sou eu e não ele que não se sente a vontade. É um profissional que não estou questionando a competência técnica, profissional dele. Eu estou questionando a questão ética. Ele não foi ético! Ele não foi nem um pouco ético. Se ele queria fazer um teste em mim, ou me usar como uma experiência dele, ou não sei o que, seja o que for qualquer procedimento, seja extrair uma unha, o paciente tem que saber o que o médico vai fazer. Ele não pode entrar num centro cirúrgico sem saber, sem ter consciência do q o médico vai fazer. Ele sabia, ele já sabia o q iria fazer, mas ele não me disse o que ia fazer. Ele planejou tudo, mas não me disse.

9. Qual a sua opinião sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno com deficiência visual?

Não. Eu acho que a afetividade está para todos. Independente de ter ou não deficiência, eu acho que... Que é fundamental. Agora, quando se fala do aluno com deficiência, por conta inclusive de concepções pré-concebidas, se torna mais agravante, mais fundamental porque o fato de estar frente a uma diferença (vamos dizer assim), talvez traga no professor é... Traga ao professor uma reação de distanciamento. Se ele se distancia... E se ele se distancia fisicamente é porque antes ele já se distanciou afetivamente pelo impacto que causou a presença daquela pessoa com essa diferença, que é a pessoa com deficiência visual em sala de aula. Aí eu acho que cabe muito mais, inclusive ao professor se aproximar desse aluno do que o aluno dele, principalmente quando é criança.

10. Com base em seus conhecimentos e experiências de vida, como a afetividade poderia favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual?

Sem dúvida. É como eu disse... pra mim, na verdade, sem afetividade não existe aprendizagem. Sem essa relação afetiva, professor e aluno, não existe aprendizagem. Sem afetividade, o professor não chega no aluno e esse, por sua vez, não aprende e não se desenvolve, com ou sem deficiência.

11. Você observa preconceitos ou mitos que atrapalham a inclusão social de pessoas com deficiência visual na educação escolar e na sociedade? Se sim, quais você destacaria?

Sim. Um professor na graduação... Isso ai pra mim só ilustra o que ele, na verdade, pensava de nós, ou seja, pensava de nós duas na sala de aula (de mim e de outra aluna com deficiência visual na turma). Vamos falar de mim... O que ele pensava de mim. Como ele me via em sala de aula: Primeiro... assim... primeiro ele disse: “Ah, eu não fui... eu não tive um curso, eu não tive nenhum... nenhuma formação pra trabalhar com pessoas com deficiência...uma fala dele... outra fala dele... é ... outra, não é bem fala... outra atitude dele: É... Ele...ele...ele ...ele se referia a todas as pessoas pelo nome, e a nós ele dizia assim: “E as meninas aí, o que acham?” Era sempre assim. Ele não... ele nunca sabia o nosso nome. Quando não era “as meninas” era: “Alguém ajuda os colegas, senão a sala vai ficar prejudicada porque elas não podem usar ilustração... elas não vão usar ilustração”. Isso pra mim era o... é...

(EU: Provavelmente supondo que estava fazendo uma coisa certa, né?..)

Não! Não! Ele sabia que estava sendo cruel! Ele sabia que não estava fazendo certo! Ele.. ele.. Eu não sei se ele tinha consciência da... que era cruel... que era perverso o que ele estava fazendo... Mas.... ele sabia que não tava ajudando! O tom de voz dele não era de quem estava ajudando! Era de quem disse “pô... esta vendo aí que... Não dá pra fazer... Não dá pra fazer esse curso... elas...

(EU: Como se estivesse querendo demonstrar o tempo todo...) ... Isso!... Que a nossa presença ali era algo inviável... A nossa presença como aluna do curso de Pedagogia, numa disciplina de Psicologia é inviável!! Pô! Não está vendo que não dá certo?! Essa é uma... Outra... Quer que eu diga outra? Rsr (Sim, tranquilo) Digo outra (rsr):

Essa já foi no próprio curso.. que eu também cursei Psicologia. Não conclui não, mas comecei... É... Eu fazia uma disciplina... que era Psicologia Experimental... Enquanto era aula

teórica, tava beleza... mas, quando chegou a aula prática, que era observação na caixa de Skinner, com o grupo. No primeiro dia de aula prática, eu entrei na sala e o professor disse assim pra mim:

“Ah... o que você está fazendo aqui?” Eu falei: “Não vai haver aula hoje?” “Ah, você foi dispensada da disciplina!” eu falei: Como assim? risos

Ele disse: “Não! Eu já falei com o coordenador do curso, ele, inclusive, já ligou pro Conselho de Psicologia... Ele disse que essa disciplina não vai fazer diferença nenhuma no seu curso.”

Eu falei: “Ah, que bom! Todo mundo está dispensado?” ele disse: “Não! Ele falou só que você seria dispensada e que ficasse despreocupada que não teria nenhum prejuízo...”

Se ele me deu isso como uma forma de me agradecer, foi... teve um efeito oposto!... risos...

Jogar o lixo embaixo do tapete e esconder é muito fácil, né! É muito fácil,? E veio como um... um ... um... um ganho, né? Pô você não precisa fazer a disciplina!... Era a disciplina que todo mundo tinha pavor de fazer, né... que o professor era bem carrasco... E era muito fácil dizer: Pô você não precisa fazer... fique tranquila... muito fácil, né?! Seria bom pra ele e bom pra mim e tava todo mundo satisfeito... Essa foi outra... Agora deixa eu ver outra.. o outro lado...rsrs.

O outro lado é... Deixa ver... No curso de... Magistério! Era muito comum isso... Não sei. Ah... Não, eu sei... O professor de história me dizia assim: “Ah, não... Vocês com deficiência visual eu sei que tem uma boa memória... Só tiram nota boa (risos)”. Isso também é muito comum acontecer. É muito comum! Porque que tem deficiência ouve, memoriza, tem capacidade, bla... São coisas desse tipo assim... Que é muito comum. É comum tanto na vida escolar como no cotidiano, o dia a dia também sendo incluído. É muito comum!

12. *Que relações você observa entre educação, afetividade e contexto social das pessoas com deficiência visual?*

Essas aí...(risos)

13. *Em relação à afetividade, que sugestões você daria aos professores para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência visual?*

Primeiro: que mudassem sua atitude em relação ao ser humano. Em primeiro lugar, ao ser humano, porque pra mim toda mudança na educação, ela se dá com base, primeiramente, na atitude, seja do professor, seja do diretor. Acho que não é documento, não é legislação, não é burocracia. Tudo, a base de tudo está na atitude. Se você tem uma atitude positiva em relação ao ser humano, se sua atitude não é de rejeição, não é de resistência ao outro, se você tem respeito ao outro, você cria a possibilidade de avançar. Mas quando sua atitude é negativa em relação ao outro, seja com deficiência, ou sem deficiência, fecha todas as portas e não passa adiante. Você para ali, fica atravancado ali porque você fechou as portas. Fechou as portas com uma atitude negativa, você fechou inclusive as portas da afetividade... FECHOU! Então pra mim, é ter uma atividade positiva em relação ao ser humano. Não estou dizendo que é ser besta, nem ingênuo ou se deixar ser enganado, não é. É de acreditar no ser humano, no potencial e que as pessoas, independente de terem ou não uma deficiência, ou uma dificuldade de aprendizagem... Independente de qualquer coisa, ela está frente a um ser humano. Está frente a uma pessoa. Agora a característica da pessoa é secundário, terciário, enfim... Está lá no fim, não importa! A característica não importa! Ali tem uma pessoa, tem um ser humano, e que precisa ser respeitado como ser humano independente de qualquer coisa – raça, etnia, religião, condição física, sensorial, enfim é uma pessoa e tem que ser tratado como pessoa.

14. *Em sua opinião, algum acontecimento da sua vida educacional influenciou positiva ou negativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar? Caso tenha ocorrido, você poderia relatar para nossa pesquisa?*

Sem dúvida! Eu relato sim. Essa professora da escola pública, por exemplo, que chamou minha mãe e disse que eu não poderia estudar. Isso foi terrível, pra mim e minha mãe. Isso

atrasou inclusive, o meu processo de alfabetização. Porque quando ela diz que eu não posso (sic) minha mão não tinha outra condição, mas também fazer o que? Ela queria que eu estudasse, mas se aquela escola que era uma escola grande, pública, dizia que eu não podia ela ia fazer o que? Não podia pagar uma escola particular naquele momento. Ia fazer o que? Isso aí... Isso aí foi uma influencia totalmente negativa. Talvez essa professora já tenha morrido, talvez esteja bem velhinha aposentada, nem se lembra do que ela fez... Enfim, uma atitude assim que talvez nem lembre o que ela fez, mas trouxe uma consequência em minha vida. Por outro lado, eu vou usar essa mesma professora Graça, que acreditou em mim, mesmo ainda não tendo nenhuma condição de educação inclusiva... Não tinha nenhuma promoção de educação inclusiva, no entanto, a atitude dela em relação a mim, ela acreditou em mim, ela acreditou no meu potencial como aluna, como pessoa. Eu tenho 11 anos... Dez... Onze anos... E ela acreditou. Era uma criança. Eu era a mais velha da sala, inclusive porque eu tive que voltar né? Repeti o primeiro, o segundo e o terceiro ano, como uma das consequências do que a professora fez comigo, né? Eu tive que voltar tudo de novo e por ela ter acreditado em mim... Nessa época, não só eu, como também outras pessoas... Minha irmã e outras pessoas ganharam medalhas de melhores alunos e outras pessoas que se destacaram e ela não me deu essa medalha, porque eu não enxergava... Ela me deu essa medalha porque eu realmente me destacava na sala e isso tudo p mim funcionou como um... Um impulsionador muito forte, pra que eu não desistisse. Fora a minha família né? Em especial a minha mãe, que nunca desistiu de mim. Então, o que eu digo sempre é: Nunca desista! Por mais difícil que pareça se relacionar, nesta relação professor-aluno com deficiência. Por mais difícil que seja – e muitas vezes essa dificuldade nem provém mesmo da limitação ou deficiência, mas sim pela dificuldade relacional mesmo que o professor tem que talvez seja uma questão bem pessoal porque a pessoa não consegue bem resolver isso com ele (consigo mesmo) e isso aí traz consequências que pode ser que não se repare depois né? Perda de tempo não se repara, não tem volta. O tempo passou, passou... não volta.

15. Que outras reflexões ou contribuições sobre a afetividade e a educação de pessoas com deficiência visual você considera importantes ou acrescentaria para que as pessoas pensassem quando lessem um trabalho de pesquisa que aborda esse tema?

Eu acho que contemplou, em termos de afetividade. Eu acho que é isso aí mesmo... Irenilson, né? Deixe-me pensar um pouquinho... Talvez porque você está se baseando na relação sala de aula né? Acho que às vezes o aluno se sente acolhido em sala, mas não na comunidade escolar... Só nas quatro paredes da sala de aula, ou o contrario: é acolhido na escola, mas não na sala de aula. E tem o colega da escola também. E eu atribuo isso a proximidade afetiva que o colega tem e que, muitas vezes, não se permite. Eu lembrei de uma coisa. Quando eu estudava no ICEIA... Entrou uma professora de matemática. E era já...

Assim, no ICEIA sempre teve a rotatividade de alunos com deficiência visual... A rotatividade era muito grande... Aí a professora falou assim: “Como é que eu vou trabalhar com você?” Aí eu falei: “Do mesmo jeito dos outros!” Não, mas eu já tive vários outros alunos com deficiência e todos tem dificuldade com matemática. Eu falei: “A dificuldade é porque não enxerga?” Aí ela falou assim: “Ah... eu acho que é, porque como é que eu vou, não sei o que...” Aí eu falei: “Mas vamos experimentar, então?” E ela: “Vamos ver” – e eu nunca tive dificuldade com matemática. Minha mãe foi muito perspicaz, embora não tenha um grau de escolaridade, ela tem só a até o 3º ano primário... Porque ela teve oportunidade de estudar, uma série de coisas relacionadas à vida dela... Perdeu o pai, etc.. Mas sempre foi muito sensível... E aí eu chegava na sala... eu fazia as minhas coisas, as minhas provas sempre tirei notas muito boas em matemática, e ela ficava abismada né? Um dia, ela entrou na sala e... E ela viu que eu estava ensinando matemática aos outros colegas... Eu ia pro quadro... Eu sabia escrever. Eu sei escrever! Então eu estava ensinando, taram-taram-rã-ran (sic) e eu não vi que ela entrou. E ela ficou parada e depois falou assim: “Como é que você faz isso?” “–Ah,

professora! É simples. Do mesmo jeito que a senhora faz.” Ela: “Mas você está ensinando aos seus colegas!” “Pois é. Se eles têm dúvida e eu não tenho dúvida, eu posso tirar a dúvida deles. Assim como se eu tiver dúvida e eles não tiverem, eles vão tirar a minha dúvida. é simples assim.” A partir desse dia a atitude dela em relação a mim, mudou. Ela saía falando na escola... Era aquele caso: Primeiro ela agiu como se eu fosse conseguir, depois ela viu e eu passei a ser aquele aluno incrível que ela nunca teve em tantos anos de carreira profissional. Era a aluna que ela nunca teve... E eu nunca fiz nada. Eu cheguei a conclusão, Irenilson, que a minha presença... Não a minha presença, mas a presença de uma pessoa com deficiência visual em sala de aula, ela coloca em cheque a competência deles (professores)... Então, como colocou em cheque a competência como professor, eu não quero conversar sobre, pois ao conversar sobre eu acho que a minha competência está sendo colocada em cheque. A afetividade é o que estabelece uma relação de confiança.

Agradecimentos e encerramento.

ENTREVISTA 6

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM HERMES

Entrevista realizada em: 12/05/2015
 Local: Residência do Entrevistado (Bairro Cabula – Salvador)
 Horário de início 10h00 Horário de término: 11:00
 Gravada: (X)Sim () Não - Formato da gravação: () áudio e vídeo (X) áudio () outro
 Transcrição feita por: Irenilson de Jesus Barbosa

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: HERMES (A. G. S. O.)

Idade: 51 anos

Estuda ou estudou até que série: Até a sétima série

Estudou em escola regular ou especial: Sim, nas duas... Eu fazia o turno matutino na escola... é... Qual foi mesmo o nome que você deu?...*especial* e...? regular! Eu estudava no matutino numa escola regular e, à tarde eu estudava na escola especial, lá no Institutos dos Cegos...

Onde: Instituto dos Cegos da Bahia

Profissão: Eu trabalhei no Paes Mendonça e lá eu era... era Auxiliar... Auxiliar de Produção... Eu comecei como empacotador... na verdade... com o tempo esse nome foi mudando... e terminei como Auxiliar de Produção. Trabalhei dois anos... (Chegou a se aposentar?) Cheguei a me aposentar...

Está empregado? Eu tenho um benefício do INSS

Estado civil: Solteiro

Tem filhos: Não

Quantos: nenhum

Grau de deficiência visual: (x) Total ()Parcial ()Baixa visão () Outro
 Infelizmente meu caso é considerado como grave

Origem da deficiência: Glaucoma... Já nasci com a pressão ocular alta... Quase não tinha visão nenhuma. Quase não cheguei a sentir nenhum impacto... Não... Porque a visão que eu tinha era tão pouca que eu já fui convivendo com a cegueira. Muito embora eu tivesse noção de cores... Ou seja, eu enxergava lâmpada acesa. Eu enxergava se o dia estava nublado; se estava fazendo sol... Mas, assim, quando eu fui perdendo essa visão, que já era previsto pelos médicos, todos que eu passei na época... Eu nem perguntei nada pra ninguém... Sabe? Foi uma coisa assim tão natural que eu... Eu tinha a mania de esconder as coisas... Mesmo sentido alteração no olho... Que era só com o olho direito... Eu não perguntava nada pra ninguém... Não dizia nada pra ninguém. Fui passando essa fase, calado... e... até que perdeu a visão... As dores desapareceram... pronto! Durante o tempo... porque não foi assim de um dia pro outro. Não foi assim: À noite eu acordei... eu dormi vendo e acordei não vendo... Não. Foi uma coisa que foi acontecendo aos poucos. Tinha alterações na visão e dores nos olhos também... (quanto tempo?) Mais ou menos um ano e meio a dois anos... mais ou menos isso... **Você autoriza o uso de seu nome real no texto final da tese ou prefere o anonimato?** Sim **Outra(s) informação que o sujeito considera relevante(s) sobre si mesmo:** À medida que o senhor for perguntando...

QUESTÕES ABERTAS

1. Com que idade você teve o primeiro contato com a escola?

Dez anos de idade... ou melhor: com oito anos eu fui para o Instituto de Cegos... Eu tinha te falado em off... que antes o regime era de internato... E eu fiquei no internato... e aí sim é que eu comecei a ter contato com a escola. Com oito anos... e aí eu aprendi a cortar papel, a fazer bolinha... ou seja, desenvolver a coordenação motora. A partir de oito anos... e aí com 10 anos eu entrei na escola regular...

- E essa entrada na escola regular, foi tranquila?

Não... não... porque eu... eu não vou assim criticar o Instituto... né... eu não vou assim criticar o primário... como se chamava na época... hoje se chama o que? Alfabetização? Alfa?... É... Então pra mim foi... porque quando eu entrei na escola regular eu mal conhecia o alfabeto, eu mal conhecia a reglete... que eu não sei se você conhece... que é onde nós escrevemos... Então, por eu não conhecer... por eu não saber o alfabeto, isso me atrasou um pouco... Eu tive baixo rendimento... especificamente na primeira unidade. Mas eu peguei uma professora (que ela é cega também)... ela... por sinal, ela, graças a Deus está viva até hoje... ela foi quem me levantou... Ela foi quem disse: Você tem que aprender o alfabeto. E me deu o alfabeto em Braille e disse: Estude nas horas vagas... daí eu... daí eu comecei a ter outro desenvolvimento...

2. Para você, quais as principais diferenças entre a educação de pessoas videntes e a educação de pessoas com deficiência visual?

Olha... pra mim, né? É... o vidente... a pessoa que enxerga normalmente... eu acho que não precisa de muitos... é... vamos dizer assim, muitos métodos, né?... pra ela... pra ela aprender... a gente... Alguém tem que saber o Braille... Alguém tem que saber o Braille em qualquer escola... ou se não for na escola regular tem que ser na escola especial... porque se a gente não aprender o Braille ou se a gente não souber... não tiver noção da informática... aí vai ser difícil a gente acompanhar a sala de aula... acredito que todos...

Eu falo assim: O aluno que enxerga normalmente, o professor bota dez, assim... vinte, na frente dele e diz: Eu quero que você faça isso e isso e isso... Então não precisa ele tá... tá entendendo?... com gestos... com... sabe... escrevendo em um quadro... Isso a gente... é claro... com alguma coisa no quadro, alguém vai ter que dizer pra gente.

3. Para você, como se define a afetividade e como ela se manifesta no contexto escolar?

Você fala assim, em relação a aluno a coleguismo? (respondi que seria em relação ao que vem à mente dele ao pensar sobre o assunto)

Eu não sei se vou responder bem a essa pergunta... rsrs... O que eu penso sobre a afetividade é... a gente consegue ter colegas... bons colegas na escola regular... é... e colegas que dão atenção à gente que são capazes de dizer, de ditar o que está no quadro... e eu estou falando especificamente da minha época... e tem uns colegas que não quer saber da gente... que tem medo... que tem nojo... Não sei se alguns dos meus colegas vão falar isso, mas é a realidade. E na minha época. E hoje é eu acho que não é mais admissível, eu acho que não é... ou melhor: hoje não é mais provável que uma professora vá recusar um aluno por ele ter uma deficiência visual, como recusava na minha época... hoje mudou muita coisa... da minha época...

4. Que relações você percebe entre afetividade e aprendizagem na educação?

(Você deu uma resposta destacando a importância do papel da interação com os colegas. Você acha tão importante a interação com os colegas quanto o trabalho do professor?)

Eu acho, professor Irenilson, é... bom... a integração nossa com alunos, professores... eu entendi o que você quer saber... faz parte... Eu acho que tem, porque se a pessoa cega ou deficiente visual ou seja o que for de deficiente, se ele não interagir com alunos, com professores, na minha época não era 100 por cento, hoje talvez tenha mudado isso em algumas coisas... se ele não se interagir... com colegas... se ele não tiver colegas e professores que de atenção, acho que vai ser difícil ele chegar ao a algum lugar..., Imagina, você precisa de alguém que te fale o que tá no quadro, e até da atenção do professor, do professor ser seu amigo, ou se comunicar com você... né... Não há nada melhor, né? É tudo de bom que você tenha um bom diálogo com o professor.

5. Como a deficiência visual influenciou suas aprendizagens, sua afetividade e seu desenvolvimento educacional e social?

Deixe-pensar assim... Eu posso dizer que eu... Eu diria que se eu não aprendi mais, é porque eu... diria que... faltou um certo interesse... Assim, eu paro e penso assim: porque eu não estudei mais?

Eu acho que, Irenilson... Prof. Irenilson... Então, eu acho que sim... porque, modéstia... vamos admitir... eu acho que o deficiente tem mais dificuldade... É claro que eu “aplauso” as pessoas que chegaram muito mais longe do que eu, mas... a gente se não tivesse a deficiência, seria mais fácil chegar. Claro que seria... Claro que eu também não posso tirar ... botar a culpa só na deficiência... Na minha família mesmo, meus dois outros irmãos... Se eu não te falei, agora estou falando... Eu tenho mais dois irmãos com esse mesmo problema e eles se formaram em Magistério, na época. Eu não. Eu fui mais relaxado... Sou mais velho... deles eu sou... deles dois.

Sobre a influência disso na vida social: Eu é... talvez a minha resposta seja... é... de...de. vamos dizer assim... de não querer assumir a deficiência... mas é... eu acho que... eu acho que sim... assim... Porque se eu não tivesse esse problema, ainda que eu não estudasse eu estaria fazendo outras coisas... sei lá, eu penso... né?

E esse não querer assumir, ele faz parte só do primeiro momento ou ele perdurou...

Eu vou falar uma coisa: eu sempre lamentei a deficiência!... Eu acho que a deficiência diminui muito a gente... por... a gente não ter assim muita compreensão dos...da sociedade... e aí eu envolvo, autoridades, é... empresários... pra gente conseguir um emprego, não é muito fácil não... não é fácil não... E, claro... eu estou atribuindo isso... eu sempre vou dizer que eu também não me esforcei tanto, pra chegar um pouco mais, mas também a gente encontra as barreiras pela frente. Se você for olhar pro lado das pessoas que nunca tiveram muito status, como eu... São pessoas assim que não conseguiram trabalho... muitos vivem do benefício da LOAS... Então eu acho que de certa forma atrapalha sim no mesmo quadro social, no desenvolvimento social...

6. Com base em suas respostas anteriores, como afetividade e aprendizagem se relacionam na sua experiência educacional?

Pela afetividade na escola eu acho que eu tinha... eu tinha condição de aprender... eu tinha tive

bons colegas... Sempre, todas as ... do primário ao ginásio... Eu posso falar assim, que era a minha época, né?

7. Para você o que é inclusão/exclusão e como as relaciona com sua história de vida educacional?

A inclusão que eu entendo é você... é você ter liberdade em todo o lugar que você vá... você não ser discriminado... é você... Aonde você chegar você ser chegado...É você ser bem recebido... Você ter acessibilidade para chegar... você ter pessoas que... digamos, você chega no teatro você é orientado por pessoas que estão ali... Você chega no shopping, você ter boa receptividade... que é exatamente, a orientação... E a exclusão é você chegar no lugar e sentir discriminado... às vezes até dizer assim até... Mas como é que você vai... como é que você vai chegar em tal lugar? Eu...eu posso até dar um exemplo: Quando minha cunhada teve bebê, eu fui lá no Hospital Espanhol... foi até no Hospital Espanhol... pra visitá-la, né... Quando eu cheguei na portaria me impuseram logo uma dificuldade: Mas como é que você vai chegar até o... se eu não me engano era o quarto andar... “ como é que você vai chegar até o quarto andar?” E, claro, eu rebati, né? Porque a gente tem que aprender a se defender... Pô!... não tem alguém do almoxarifado, alguém da segurança que possa mostrar o caminho? Porque se eu não, se eu não argumentasse, isso aí, eu talvez voltasse de lá sem... sem visitar minha cunhada. Então, às vezes gente tem que saber se defender...Não sendo grosseiro, ignorante... mas é... usando desses argumentos... “Poxa não tem uma pessoa que pode ir comigo?” No hospital eles não tem pista tátil em lugar nenhum... na área externa, nem interna... tem um 15 anos mais ou menos... Eu espero que hoje tenha, mas acho que não mudou muito. Se alguém diz, o elevador está ali... pra pessoa de baixa visão, pra ele é mais fácil... mas pra mim...

8. Que relações você percebe entre a afetividade no contexto educacional, o seu desenvolvimento como educando e sua inclusão ou exclusão na escola e na sociedade?

Então... eu tive uma grande colega, uma grande amiga, que... eu acho que foi quase como uma irmã, sabe?... Ela... sabe, ela me dava atenção em tudo... Me dizia o que estava no quadro... me... a professora às vezes fazia, naquela época existia, não sei se hoje ainda existe, ditado de palavras... e ela ia ditando as palavras às vezes rapidamente, eu não conseguia pegar, ela me dizia... Então, essa pessoa foi muito importante pra mim... nessa... nessa situação... nessa fase que eu passei... e eu, graças a Deus...e eu ainda consegui passar de ano.

9. Qual a sua opinião sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno com deficiência visual?

Sim... é importante... Assim... é como eu digo, né... Afetividade pra mim significa aproximação, amizade, diálogo... Se a pessoa tem diálogo, tem amizade, tem... se relaciona bem com o professor, com o aluno, aí... a condição de aprender é muito melhor...

Muito bom porque quando o professor se interessa pelo aluno... quando ele tem preocupação, não só porque o aluno tem deficiência, não mas... enfim ele, ele... humanamente ele consegue entender que existe alguém ali com deficiência... e ele se preocupa é muito bom, é muito importante.

10. Com base em seus conhecimentos e experiências de vida, como a afetividade poderia favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de alunos com deficiência visual?

Olhe... eu me lembro que na... na... na quarta série ou no quarto ano... deixa-me ver... era o quarto ano do fundamental... Eu tive uma dificuldade com uma professora... Eu não me dava muito bem com ela... ou ela não se dava muito bem comigo... Nessa época eu passei uma fase muito difícil com a doença de meu pai... Eu perdi meu pai muito cedo... Eu tinha 13 anos...treze anos no quarto ano fundamental ainda... tava um pouquinho atrasado, né (risos)... Mas vamos lá!

11. Você observa preconceitos ou mitos que atrapalham a inclusão social de pessoas com deficiência visual na educação escolar e na sociedade? Se sim, quais você destacaria?

Olhe... Hoje eu não saberia dizer, porque hoje eu não estou mais em escola regular... mas eu acredito que tenha melhorado muito essa parte... Eu acho que discriminação hoje é difícil... deve ter de algum ou de outro... Em relação a professor eu... Eu não posso, eu não saberia assim... Na vida social... Aí... aí não tenha dúvida... na vida social... você andando pela rua. Até num ambiente que você é conhecido... você sente uma certa indiferença das pessoas... Mas isso não chega... Que exemplo eu poderia citar? Por exemplo, eu faço parte de um coral que é o Coral da Cidade, que não é a oficina ali do ICB, como você vê, né... E aí, as pessoas... é... eu... eu destaco uma pessoa, que eu não vou querer citar o nome, né?... Mas até hoje ele, sabe, quando eu chego ele, sabe... “mas rapaz, como é que você vem?” quer dizer ...tá me vendo ali todo dia, sabe... Eu graças a Deus, se a minha participação não é das melhores, também não é das piores... Isso aí só a maestrina é que pode falar... E isso não é da maestrina não... Eu estou falando assim de membros... de colegas que acha que eu... sei lá... que eu ando por andar... que eu chego por chegar...entendeu? Eu acho que não deveria existir mais isso... mas existe... e a gente... claro, também isso não abala a gente não, entendeu... Eu estou lá, fazendo o meu... a minha participação... e acho que a maestrina gosta de minha participação, senão ela não me convidava... por que lá eu sou convidado... né?

12. Que relações você observa entre educação, afetividade e contexto social das pessoas com deficiência visual?

Eu acho que na educação não tem... não tem... eu acho que não tem muita diferença assim... a pessoa que é preparado... ele sabe como lutar com as pessoas...né? Ele sabe entender as pessoas... Agora, em relação á afetividade... é a classe bancária... é a classe médica...

Só um exemplo rapidinho: Eu já fui em médicos que ele me perguntou se é eu que me visto... Então, é um desconhecimento muito grande... Isso eu não posso responder com veemência, vamos dizer assim, né... com ignorância... vamos dizer assim... Mas eu tenho que explicar, né?

13. Em relação à afetividade, que sugestões você daria aos professores para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência visual?

Eu não sei se eu vou ter condições de responder, assim sobre os dias de hoje...Porque como eu havia dito, eu acho que hoje a relação de professor com aluno, comparando-se com a minha época é muito diferente, mas assim eu vou tentar... Quando o professor é amigo do aluno, quando ele entende que a gente pode aprender e ele... se interessa por aquele aluno... cobra, mesmo que quer... o aluno não pode porque tem deficiência visual deixar de lado, não... ele tem que ser cobrado mesmo... eu acho que vai ser muito bom pra... pra o aprendizado dele... eu acho que vai ser muito útil pra ele ir mais à frente...

Mas eu acho que ele (o professor) teria que ter informações sobre qualquer deficiência... Não é só a visual não... E, falando da... especificamente da visual, que ele tivesse informações... que tem o Braille... que o deficiente ouve... porque tem gente - pasmem os senhores - que acha que a gente não ouve... Eu não sei na classe professoranda, né?... Então, que ele fosse informado disso: que a gente ouve, que a gente tem noção... que a gente... é... a nossa locomoção, é verdade, tem mais... é com mais dificuldade, mas a gente anda... A gente vai chegar ao colégio... o professor, o que ele está falando... Então é importante que ele tenha todas essas informações... que ele saiba que o deficiente tem memória... tem uma boa audição... que ele aprende... que ele aprende... igual... eu diria igual a um aluno comum...né?

14. Em sua opinião, algum acontecimento da sua vida educacional influenciou positiva ou negativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar e você poderia relatar para nossa reflexão nesta pesquisa?

Não... Não... eu não vou chegar a esse extremo não... Eu acho que aonde eu cheguei foi por...é... foi por culpa minha mesmo... Eu acho que independente das dificuldades...eu não posso atribuir à afetividade e à educação... Não... Eu não atribuo a esses dois fatores não... O único culpado de eu não ter chegado mais fui eu...

A gente gasta muito mais energia pra fazer as coisas, por exemplo, pra andar que uma pessoa que está vendo tudo, por isso é preciso ter informação...

15. Que outras reflexões ou contribuições sobre a afetividade e a educação de pessoas com deficiência visual você considera importantes ou acrescentaria para que as pessoas pensassem quando lessem um trabalho de pesquisa que aborda esse tema?

Eu acho que da educação eu não teria muita coisa pra falar... Da afetividade... Eu acho que podia falar assim de coleguismo... homem com homem... homem com mulher ou mulher com homem... eu abordaria isso...

Eu acho que tem o preconceito assim... da sociedade e da família... Porque tem gente que tem assim a disposição de se aproximar de você... de conversar com você... aí a sociedade já diz: “Ih, rapaz! Tá conversando com o ceguinho” ou se uma pessoa ficar orientando muito a gente... eu digo por que no trabalho tinha pessoas assim que orientavam se aproximavam muito e as outras falavam, elas mesmos diziam... “Ah, tá fazendo uma boa ação... tá fazendo a ação do dia, né?” As pessoas então evitam se aproximar da gente, pois quando algumas tentam ajudar as outras fazem assim...

È bom falar de inclusão... porque quanto mais você falar, você leva o conhecimento á sociedade... Eu mesmo gosto muito de um colégio que está assim, fazendo uma espécie de parceria com a gente... eles vão lá ao CAP... eu acho muito bom...

Assim... é... eu acho até que vocês não tem culpa do resultado... Seria bom que essas entrevistas, esses esclarecimentos chegassem às autoridades que tem o poder de empregar pra que eles acreditassem mais em nós... que pudesse chegar até as associações de bairro... por outro lado vocês também não tem culpa assim... porque pra chegar a todo mundo... Se bem que hoje com a internet, né... (risos)... É isso.

Agradecimentos e encerramento da entrevista.

APÊNDICES C, D, E, F
APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Quadro 2 - Matriz Analítica do Conteúdo das Entrevistas dos Sujeitos da Pesquisa

CATEGORIA INICIAL	UNIDADE DE REGISTRO OU DE CONTEXTO	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
Afetividade/ Definição				
Afetividade/ como se manifesta na Escola				
Afetividade e desenvolvimento				
Afetividade e Aprendizagem				
Afetividade e contexto social da DV				
Deficiência Visual e afetividade				
Deficiência Visual e desenvolvimento				
Deficiência Visual e educação				
Inclusão/Exclusão - conceitos				
Inclusão e exclusão na história de vida				
Inclusão/Exclusão e preconceito com DV				
Preconceitos e mitos na educação de DV				
Educação Especial e Inclusão				
Diferenças entre educação de videntes e DV				
Experiências negativas que influenciaram na educação				
Experiências positivas que influenciaram na educação				

Afetividade, educação e formação de professores				
Afetividade, Educação e Políticas Públicas				
Sugestões aos professores para melhoria da educação do DV				
Outras reflexões sobre o tema da pesquisa				

APÊNDICE D

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS - EXEMPLOS DE MATRIZES E DADOS

Quadro 1. DADOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nome	Idade	Gênero	Escolaridade	Tipo classe	Idade Acesso	Grau dv	Causa da dv	Profissão	Filhos	Estado civil
Adônís	29	Masculino	8ª série EF	Especial	9 a 10 (se foi em 1999, ele já teria 13)	Total	"Água de parto" (ignorada)	Não tem	0	Solteiro
Ares	53	Masculino	6ª série EF	Regular	7 (Sou 6 na banca)	Baixa Visão	Miopia alta e descolamento de retina	Vigilante	2	Solteiro
Atena	36	Feminino	7ª série EF	Reg/Especial	4 (regular) e 6 (na especial)	Total	Hidrocefalia + Atrofia do Nervo ótico	Não tem	0	Casada
Hebe	33	Feminino	E. Médio	Regular	6	Total	Ignorada (sentiu uma dor de cabeça e acordou sem visão no dia seguinte)	Cabeleireira	0	Solteira
Hera	36	Feminino	Pós-graduação	Regular	5	Total	Retinose pigmentar Congênita.	Professora	0	Divorciada
Hermes	51	Masculino	7ª série EF	Especial	8	Total	Glaucoma	Aux. Produção	0	Solteiro

Quadro 2. MATRIZ ANALÍTICA DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

CATEGORIA INICIAL	UNIDADE DE REGISTRO OU DE CONTEXTO	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
Afetividade/ Definição				
Afetividade/ como se manifesta na Escola				
Afetividade e desenvolvimento				
Afetividade e Aprendizagem				
Afetividade e contexto social da DV				
Deficiência Visual e afetividade				
Deficiência Visual e desenvolvimento				
Deficiência Visual e educação				
Inclusão/Exclusão - conceitos				
Inclusão e exclusão na história de vida				
Inclusão/Exclusão e preconceito com DV				
Preconceitos e mitos na educação de DV				
Educação Especial e Inclusão				
Diferenças entre educação de videntes e DV				
Experiências negativas que influenciaram na educação				

Experiências positivas que influenciaram na educação				
Afetividade, educação e formação de professores				
Afetividade, Educação e Políticas Públicas				
Sugestões aos professores para melhoria da educação do DV				
Outras reflexões sobre o tema da pesquisa				

APÊNDICE E - MATRIZ DE ANÁLISES INDIVIDUAIS DAS ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

QUADRO ANALÍTICO DE ADÔNIS

CATEGORIA INICIAL	UNIDADE DE REGISTRO OU DE CONTEXTO	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
1. Afetividade/ Definição	<p>Não conheço essa palavra. Quer dizer o que a palavra? (<i>tentei explicar sem definir</i>)... Não... É complicado... Agora você me pegou porque eu nem sei como dar uma resposta... Essa resposta...(silêncio)</p>	Evidencia o desconhecimento do conceito de afetividade		
2. Afetividade/ como se manifesta na Escola	Não lembro...	Incapacidade de relacionar o conceito à experiência escolar		
3. Afetividade e desenvolvimento	Não... Não... Eu ainda pretendo avançar mais... Pois é... Mas no meu caso, como eu já nasci assim... eu já nasci deficiente... Basicamente, eu já trabalho os cinco sentidos direto... como natural...	A ideia de desenvolvimento como capacidade de usar os sentidos		
4. Afetividade e Aprendizagem	É bom! É bom porque... tipo assim... Ainda mais quando o aluno tem dificuldade de apreender certas coisas... É bom ele ter... Por mais que nem todo mundo é paciente. Mas se a gente conseguir uma pessoa que tem paciência... pra ele vai ser melhor... porque também chegar e explicar e dizer... Ah! você não está entendendo!... Deixa pra lá... eu não vou te explicar ou então "Desista!" Entendeu?	Afetividade como exercício de paciência ao ensinar	Afetividade como paciência para ensinar	
5. Afetividade e contexto social da DV				
6. Deficiência Visual e afetividade				
7. Deficiência Visual e desenvolvimento	Como eu já nasci cego, eu já desenvolvi normalmente os cinco sentidos... Isso aí seria mais apropriado para quem nasceu vendo e depois perdeu a visão... E se eu respondesse isso, ficaria assim, fora do contexto, entendeu? Como eu já nasci cego, eu já desenvolvi normalmente os cinco sentidos...	Noção de diferenças no desenvolvimento entre quem já nasce cego e quem fica cego ao longo da vida	Educação como reconhecimento das diferenças	

8. Deficiência Visual e educação				
9. Inclusão/Exclusão - conceitos	Inclusão e exclusão... Inclusão é quando a gente está incluído na sociedade em si, né? E exclusão é quando a gente está sendo excluído de coisas que a gente tem a capacidade de fazer sendo que a sociedade em si acha que a gente não tem capacidade. Ai inventa uma coisa ou fica com aquele receio de colocar a gente ou alguma coisa assim do tipo... Ai a gente vê que tá excluindo a gente de uma coisa que a gente pode ter a capacidade de enfrentar.	Inclusão como inserção social e reconhecimento das capacidades e exclusão como “invenção” da incapacidade para não inserir	Inclusão e exclusão: do acolhimento à impaciência e à invenção de incapacidades	
10. Inclusão e exclusão na história de vida	Ah, se já passei? Foi só numa escola que quando eu terminei o Fundamental e ia fazer o Ensino Médio e tinha uma professora que não queria se encaixar... principalmente a área de Matemática.. Eu já não gosto... já não sou muito a fim de Matemática e a professora também fazendo pouco caso de explicar.... Ainda mais ela falava: Eu não tenho paciência pra aprender o braille... E eu não sou obrigada a aprender o Braille... Ai ficou difícil de... coisar... Mas, sendo que eu estava tentando dar pra ela o máximo de possibilidade de me explicar... impossível..	Exclusão como impaciência e indisposição para aprender para ensinar		
11. Inclusão/Exclusão e preconceito com DV	Uma vez aconteceu um fato histórico também que o rapaz {que me acompanhava} estava meio corrido [apressado], ele tinha que entrar e estava praticamente na porta do trabalho e já estava atrasado. E a ai eu precisei descer a escadaria do metro, no Rio. Ai ele disse assim: Você pode ajudar ele aí a descer? E ela falou: “Eu não, porque se eu tocar nele eu vou ficar cega”. Ai eu falei: “Não, senhor! Obrigado”.	Exclusão como preconceito e medo de tocar no outro pra não ficar igual		
12. Preconceitos e mitos na educação de DV				
13. Educação Especial e Inclusão				
14. Diferenças entre educação de videntes e DV				
15. Experiências negativas que influenciaram na educação	Foi só a parte mesmo da... do ensino mesmo... da Matemática mesmo que eu falei... do ensino mesmo foi do professor mesmo que não teve aquela paciência de... de me explicar.	Experiências negativas como impaciência do outro		
16. Experiências positivas que influenciaram		Ausência de experiências positivas marcantes e de		

na educação				
17. Afetividade, educação e formação de professores				
18. Afetividade, Educação e Políticas Públicas				
19. Sugestões aos professores para melhoria da educação do DV	Assim, ver mais o ponto fraco dele... que eu digo assim... o lado que ele está tendo mais dificuldade de assimilar... Se foi questão de matéria... Ver qual a dificuldade que ele está mais tendo, o ponto mesmo pra poder orientar ele, bastante.	Mediação pedagógica como identificação das fragilidades do aluno para poder orientá-lo	A mediação como possibilidade aproximação e superação das limitações	
20. Outras reflexões sobre o tema da pesquisa	Não... Nada não... tá bom assim.	Limitado a responder às perguntas		

APÊNDICE F – MATRIZ ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS - Transição categorial

Quadro 3. Matriz analítica do conteúdo das entrevistas dos sujeitos da pesquisa a partir dos conceitos norteadores sintetizados

CATEGORIA INICIAL	UNIDADE DE REGISTRO OU DE CONTEXTO	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
1. Afetividade/ Definição		Afetividade na Educação: Atenção, cuidado e aproximação Afetividade como cuidado e compartilhamento com o outro Afetividade como aproximação para a aprendizagem Afetividade e interação com o outro na educação	<i>Afetividade: acolhimento, cuidado e aproximação</i>	I- Os sentidos atribuídos ao conceito de afetividade
2. Afetividade/ como se manifesta na Escola		Afetividade como acolhimento, cuidado e atenção		
3. Afetividade e desenvolvimento		Afetividade estimula pelo prazer de aprender	<i>Educação e afetividade: o reconhecimento do outro na aprendizagem</i>	II - Afetividade e aprendizagem: relações e aproximações
4. Afetividade e Aprendizagem		O educando como responsável pelo não-aprender		

5. Afetividade e contexto social da DV		A afetividade se manifesta na sinceridade A deficiência como falta no sujeito		
6. Deficiência Visual e afetividade		A deficiência como oportunidade de desenvolvimento humano	<i>Deficiência visual e afetividade: A totalidade aprendente da pessoa</i>	
7. Deficiência Visual e desenvolvimento		A afetividade e deficiência visual: interesse, interação e evolução A deficiência como totalidade da pessoa e como limitante da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa A exclusão como ignorância ou negação do sujeito com deficiência		III - Afetividade e inclusão: desafios atitudinais
8. Deficiência Visual e educação		A deficiência visual e a necessidade de metodologia adequada Educação e inclusão da pessoa com DV: Método, receptividade e acessibilidade	<i>A afetividade como metodologia e atitude inclusiva</i>	
9. Inclusão/Exclusão - conceitos		A exclusão como o real e a inclusão como mito (sonho) Inclusão e exclusão: atitudes de acolhimento e de aproximação do outro Inclusão e exclusão: do acolhimento à impaciência e à invenção de incapacidades	<i>Inclusão/Exclusão: Aproximações entre o real e a utopia</i>	

			Inclusão e exclusão: respeito e desrespeito à diferença		
10. Inclusão e exclusão na história de vida			O preconceito e a exclusão pela seleção dos perfetos A inclusão e a exclusão: acolhimento e preconceito		
11. Inclusão/Exclusão e preconceito com DV			Inclusão e Exclusão como igualdade e diferença Diferença e preconceito: a constituição do outro como diferente	<i>A totalidade da pessoa na inclusão e na exclusão</i>	
12. Preconceitos e mitos na educação de DV			A deficiência como totalidade da pessoa		
13. Educação Especial e Inclusão			Inclusão e Exclusão: atitudes que envolvem a totalidade da pessoa Inclusão: afetividade como aproximação e a necessidade de formação docente		
14. Diferenças entre educação de videntes e DV			Afetividade: necessidade de videntes e pessoas com DV	<i>Afetividade e Inclusão: Necessidades de formação docente</i>	IV - A afetividade e Inclusão: desafios da formação docente
15. Experiências negativas que influenciaram na educação					
16. Experiências positivas que			A inclusão por meio da afetividade como aproximação		

influenciaram na educação				
17. Afetividade, educação e formação de professores	Educação inclusiva e seus limites: diferenças, vivências e formação			
18. Afetividade, Educação e Políticas Públicas	Afetividade e políticas públicas educativas Políticas educacionais e formação de professores: conscientizar e conhecer			
19. Sugestões aos professores para melhoria da educação do DV	A afetividade como possibilidade aproximação e superação das limitações Afetividade e inclusão: Aprender mais para mediar melhor Prática pedagógica: Acolher, conhecer e aprender Mudança de atitude; uma ação inclusiva		<i>Afetividade e inclusão: aprender mais para acolher bem e ensinar melhor</i>	
20. Outras reflexões sobre o tema da pesquisa	Inclusão e exclusão: do acolhimento à impaciência e à invenção de incapacidades O desafio da presença da pessoa com deficiência na sala de aula			