

PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS DO MUNDO DA SALA DE AULA

Olga Solange Herval
olga.misty@bol.com.br

Resumo Abstract

O presente artigo é o recorte de um estudo realizado em nível de mestrado na UFRGS, que teve como propósito investigar as percepções e sentimentos de um grupo de alunos com deficiência visual sobre a inclusão no mundo da sala de aula e o convívio com professores e alunos que enxergam. Durante o estudo, os sujeitos tiveram oportunidade de expressar-se livremente, falar das suas emoções, manifestar opiniões, relatar experiências e expectativas acerca da sua inclusão na escola e da convivência no grupo. Participaram do estudo quatro alunos — três cegos e um com baixa visão — de ambos os sexos, que cursavam o ensino fundamental, da quarta à oitava série, em três escolas estaduais em Porto Alegre.

The present article is a cutting out of a study carried out in level of master's degree in the UFRGS, which had like purpose investigated the perceptions and feelings of a group of pupils with visual deficiency on his inclusion in the world of the classroom and the familiarity with teachers and pupils who see. During the study, the subjects had opportunity for being expressed freely, for talking about his emotions, for showing his opinions, for reporting experiences and expectations about his inclusion in the school and of the familiarity in the group. They announced of the study four pupils — three blind men and one with low vision — of both sexes, which were attending the basic teaching, of Wednesday to the eighth series, in three state schools in Porto Alegre.

Palavras-chave: deficiência visual; percepções; sentimentos; convivência e inclusão. **Key word:** visual deficiency; perceptions; feelings; familiarity and inclusion.

Historicamente, na civilização ocidental, o “conhecer” se faz com o “ver”; o “ver” é condição para o “conhecer” e, em certas interpretações, os dois significados se confundem. Daí se desvela a situação das pessoas cegas e com baixa visão de pertencerem a uma cultura na qual o “conhecer” se confunde com uma forma de percepção de que elas não dispõem; condição intensificada na sociedade de massa do século XXI, onde tudo se mostra ao olhar e é produzido para ser visto. (MASINI, 1994)

Partindo dessa premissa, alguns poderiam, então, questionar: como o sujeito que possui uma deficiência visual, total ou parcial, percebe o “objeto”? Não poderá ele percebê-lo na sua totalidade?

Como organiza e elabora as informações do meio se lhe faltam as informações visuais? Como percebe o outro e se sente interagindo com ele, estando impossibilitado de vê-lo e de ler o seu olhar? Se lhe falta o referencial da visão, como se percebe e se sente na (con)vivência em sala de aula com alunos e professores que enxergam?

Perceber é um termo originário do latim *percipere*, que significa adquirir conhecimento de algo por meio dos sentidos, formar a idéia de alguma coisa e abrangê-la com inteligência. Perceber, conhecer algo, um objeto ou evento, é buscar o seu entendimento para compreendê-lo. Assim, *percepção* é o ato ou efeito de perceber (HOLANDA, 1996, p. 1306).

Por meio da percepção, o indivíduo é capaz de apreender o mundo externo e interno. O indivíduo recebe as informações do meio pelas vias sensoriais (os cinco sentidos) e pela capacidade cinestésica. Para alguns autores, percepção pode ser considerada o conjunto de processos pelos quais o indivíduo mantém contato com o ambiente. A correlação entre processos neurais e fenômenos perceptivos sugere que a experiência não é aprendida, mas advém de processos e interações particulares, induzidos por padrões de estimulação. Essa visão difere substancialmente da que utilizei em meus estudos, por estar ligada exclusivamente à condição biológica do sujeito, sem considerar os fatores externos que, no meu entendimento, interferem no processo perceptivo.

Entre alguns estudiosos, menciono Bruno (1993), que, em seus escritos disserta sobre as percepções da criança que possui deficiência visual. Segundo a autora, o desenvolvimento perceptivo dessa criança depende da qualidade das experiências sensório-motoras vividas, bem como da elaboração e organização realizadas. Em virtude da baixa atividade motora, proprioceptiva e vestibular decorrente da ausência da visão, as crianças com deficiência visual têm pouca oportunidade de prolongar as experiências táteis-cinestésicas de flexão do corpo, de sucção dos dedos e de roçar do rosto que vivenciavam no útero materno.

A criança com limitações visuais, tendo a oportunidade de vivenciar situações concretas, podendo fazer coisas e realizar descobertas com o corpo todo, possibilitará que os estímulos sensoriais sejam assimilados e transformados em sistema de significação. O contato corporal fornece informações mais estáveis e consistentes, ajudando a elaborar e organizar o mundo. Daí a necessidade de propiciar a essa criança condições ambientais e educacionais estimuladoras.

Considerando que a deficiência sensorial é a ausência ou mau funcionamento de um dos órgãos dos sentidos que prejudica o contato com o ambiente, ela se caracteriza pela insuficiência de dados recebidos do ambiente e pelo prejuízo nas relações do sujeito com o que o cerca. (MASINI, 1994, p. 34-35)

A percepção do meio desencadeia na criança inúmeros sentimentos, que podem ser verificados por meio do jogo simbólico. Este, segundo Bruno (1993), é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança que possui deficiência visual, pois, no jogo, a criança exercita o pensamento pré-lógico, comunica-nos a sua compreensão do meio, seus sentimentos, desejos e fantasias e aprende a lidar com emoções e afeto.

Para que o sujeito possa perceber o meio na sua totalidade, é necessário que todos os canais perceptivos estejam aptos a essa função. Do contrário, a qualidade das informações por ele recebidas estará comprometida.

Se algum dos mecanismos perceptivos, representados pelos sentidos, não estiver disponível (a exemplo do que ocorre com aqueles que não dispõem do sentido da visão), a percepção do meio será diferenciada da que têm aqueles cujos órgãos sensoriais estejam funcionando plenamente. Segundo Masini (1994, p. 86), “dispor de todos os órgãos dos sentidos é diferente de contar com a ausência de um deles: muda o modo próprio de estar no mundo e de relacionar-se”.

Ao realizar um levantamento das pesquisas e estudos feitos na área da deficiência visual, Masini analisou alguns pontos de vista envolvendo a concepção de percepção de alguns autores. Destaca, por exemplo, o que colocam Telford e Sawrey ao se referir à educação de indivíduos com deficiência visual. Para eles, “a adaptação para sua educação exige transferência de visão para os sentidos auditivo, tátil, cinestésico, como vias de instrução, aprendizagem, orientação” (apud MASINI, 1994, *ibid*, p. 66).

Entretanto, Masini discute a abordagem desses autores, questionando:

O que significa transferência da visão para os sentidos auditivo, tátil etc.? Significaria substituição de representações visuais de um mundo objetivo, para representações táteis? Se assim for, está pressupondo a delimitação de dados visuais puros, para dados táteis puros, o que constitui uma objetivação do organismo humano (como um sistema físico) que, em presença de estímulos, procura reconstituí-los. Em outras palavras, subentende um pensamento que introduz o comportamento e a percepção num universo objetivo e pré-constituído, no qual o corpo é apenas um mecanismo sem interioridade. (1994, p. 67)

Sobre uma abordagem fenomenológica, Masini aproxima-se de Merleau-Ponty, considerando que ele, ao descrever a percepção, geralmente o faz a partir da *visão*. O seu estudo não é sobre a audição ou sobre o conjunto de outros sentidos, mas sobre *o olho* e *o espírito*, sobre o *visível* e o *invisível*. Dessa maneira, atribui à visão uma importância diferente da que outros já destacaram.

Em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty fala de *conteúdos particulares* ou *especificidades, formas de percepção* (ou *generalidade*). Os dados sensoriais correspondem aos conteúdos (visão, audição, tato etc.). Já a forma corresponde à organização completa desses dados, que é fornecida pela função simbólica. Não se pode organizar nada se não houver dados. Entretanto, esses dados, quando dissociados da função simbólica (fragmentados), de nada adiantam. Esse fato Masini aponta como a existência de uma dialética entre conteúdo e forma.

Quando o sujeito não dispõe de todas as funções, ou quando estas estão dissociadas, não conta com abertura para o mundo que o rodeia. Numa situação de sala de aula, por exemplo, quando um professor trabalha com formas geométricas, ilustrando sua fala com estímulos visuais e referindo-se ao aluno com deficiência visual, dizendo que o objeto à sua frente é um lápis, a tendência natural do aluno é conduzir a mão para tocá-lo, de modo a certificar-se de que aquele objeto se trata verdadeiramente de um lápis.

A diferenciação do conteúdo visual e não-visual sugere uma organização distinta entre o sujeito que enxerga e o que não enxerga. No caso dos sujeitos cegos ou com baixa visão, a especificidade refere-se ao tátil, ao auditivo, ao olfativo, ao cinestésico. O mundo visual não percebido por ele, seguramente, guarda informações essenciais que lhe são necessárias à construção do conhecimento e à percepção do meio que o cerca na sua totalidade, pois “não é nem contraditório nem impossível que cada sentido constitua um pequeno mundo no interior do grande, e é até mesmo em razão de sua particularidade que ele é necessário ao todo e se abre a este” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 299).

O autor define o *corpo* como sendo o sujeito da percepção, pois é uma *unidade que compreende, sente e sabe*. O corpo é visto por ele como uma fonte de sentidos, e não apenas como um conjunto de órgãos. A consciência está no gesto, no ato corporal, uma vez que o sujeito constrói o seu conhecimento por meio da experiência corpórea. Por isso, é legítimo falar que a aprendizagem de uma pessoa com deficiência visual pode ocorrer da mesma maneira que a da pessoa que enxerga, desde que sejam respeitadas as suas especificidades, como igualdade de oportunidade em acessar informações e em desenvolver tarefas, com utilização do tempo que lhe for necessário para a realização das atividades. Em uma situação de inclusão escolar, por exemplo, o professor deve ter em mente que o aluno com deficiência visual se apropria dos conteúdos mediante experiências concretas, em que o tato, a audição, o olfato e até mesmo o paladar desempenham um papel fundamental. As informações são recebidas por outras vias que não a visual. “Os sentidos são distintos uns dos outros, e distintos da inteligência, tanto que cada um traz consigo uma estrutura do ser que não é nunca exatamente transponível” (MERLEAU-PONTY, *ibid.*, p. 231).

Em outro momento, o autor fala dos órgãos sensoriais, reconhecendo a especificidade de cada um:

Cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira, (...) ele é o agente de certo tipo de síntese, mas, a menos que por definição nominal se reserve a palavra espaço para designar a síntese visual, não se pode recusar ao tato a espacialidade no sentido de apreensão das coexistências. (MERLEAU-PONTY, *ibid.*, p. 301)

Pensando, então, no corpo como sujeito da percepção e no corpo do outro — portador de uma experiência humana — como primeiro objeto cultural, como concebe Merleau-Ponty, entendo que ambos fazem parte de um mesmo mundo. Nessa perspectiva, a coexistência e a relação do sujeito com o outro merece atenção. Masini descreve essa interação, destacando a linguagem na experiência do diálogo entre um ser e o outro como fundamental:

Um objeto cultural que tem papel importante na relação com o outro é a linguagem. Na experiência do diálogo entre um ser e o outro, é constituído um terreno comum, um único tecido — ambos colaboradores numa reciprocidade em que as perspectivas de um deslizam na do outro e coexistem num mesmo mundo. (...) Apesar de comunicarem-se um com o outro e mutuamente, um não tem acesso ao outro tal como é, mas sim ao seu comportamento, ao que ele diz. (MASINI, *ibid.*, p. 88)

Nessa interação, o indivíduo que enxerga comunica-se com o outro que não enxerga, lê os significados das suas palavras, gestos e comportamentos. Porém, as experiências de um não são acessíveis ao outro, pois, além de as experiências de ambos serem distintas, os referenciais perceptivos também o são.

Cada um dos interlocutores apresenta-se com toda a sua bagagem plena de significados e experiências diferentes. Como poderia, então, um saber do outro sem enfrentar esse tenso desafio que é estar frente a frente? Mas o fato de cada um ser e perceber ao seu próprio modo não invalida a condição de fazerem parte do mesmo mundo.

Seguindo essa perspectiva, Vayer e Roncin (1989, p. 60) questionam:

Como explicar que há diferenças que aceitamos e outras que não aceitamos? É aí que entra a interferência do conjunto dos meios de comunicação que fazem com que a presença do outro seja percebida, uma percepção que se situa em dois níveis:

- no nível das pessoas: o outro é apreendido através das estruturas e atitudes corporais. São as diferenças muito grandes que provocam o sentimento de estranheza;
- no nível do discurso: para se comunicarem, os interlocutores que se acham frente a frente devem empregar as mesmas linguagens. Quando os meios empregados para se expressar, os dois repertórios, são muito diferentes, o outro é sentido como estranho.

Um fato que poderá violar as regras da comunicação se dá quando uma pessoa com deficiência visual não consegue voltar o olhar para os olhares dos interlocutores, como lembra Goffman (1988), podendo desorganizar, desse modo, estruturas que são essenciais para que a interação falada efetivamente aconteça.

A comunicação entre a pessoa que enxerga e outra que não enxerga, sobre as experiências de cada um, pode representar uma situação não muito tranqüila. Considerando as diferenças de identidade dos interlocutores — ver e não ver — aparecerá, provavelmente, o conflito, o inacessível, o incompreensível, por conta da pluralidade de crenças e significados, pois

a simples visão de uma pessoa deficiente na rua causa impacto. Ela apresenta algo no corpo que cremos piamente ser uma limitação. Trata-se de um reconhecimento imediato e automático, não precisamos conhecer a pessoa portadora de deficiência. Conhecemos a deficiência. (RIBAS, 1992, p. 5)

Podemos referenciar a sala de aula como um espaço físico onde há uma diversidade cultural e instrucional, onde alunos e professores que enxergam e aqueles que têm deficiência visual convivem, se relacionam, compartilham, cada um percebendo o outro e o mundo à sua maneira. Estar com o outro e para o outro pode ser revelador para ambos quando se estabelece uma interação calcada no diálogo e na reciprocidade, de modo que cada um participe a seu modo próprio. Como dizem Vayer e Roncin (ibid, p. 59-60):

Estar incluído no mundo da comunicação faz necessária a presença do outro, pois é o outro que possibilita ao indivíduo reconhecer-se, logo, ajustar-se — sua pessoa e seu discurso — ao contexto que constitui a realidade do momento. Em termos de existência, o outro não pode se definir senão como não sendo eu, é aquele que é diverso de mim, que é diferente. Entretanto, é na medida em que eu que me encontro nele, em que ele me reenvia minha imagem, que eu tomo consciência de mim. Para obter uma verdade qualquer sobre mim, eu preciso passar pelo outro... O outro é indispensável a minha existência, assim como ao conhecimento que tenho de mim.

Para conhecer alguém que tem uma deficiência, poder saber aquilo que a pessoa pensa, que sente, o significado das suas experiências, é imprescindível aproximar-se dela, do seu corpo, de maneira total, não fragmentada, em uma situação em que ela possa expressar sua experiência por meio dos sentidos que lhe são disponíveis.

Percebe-se, então, que é necessário buscar as raízes do conhecimento no contexto relacional em que o sujeito está inserido, na experiência original na qual ele, por intermédio de seu corpo, percebe, sente e compreende. Como diz Merleau-Ponty (ibid., p. 278),

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção.

Entender o corpo como sujeito da percepção (que vive, pensa e se dá a conhecer por suas manifestações), e ter consciência disso, parece-me um caminho possível para (con)viver com o aluno com deficiência visual. Isso significa considerar as suas percepções e sentimentos diante do enigmático mundo da sala de aula, tendo em vista que cada um sabe do mundo a partir da sua visão pessoal, de suas experiências.

A valorização dos referenciais perceptivos do aluno cego ou com baixa visão pelos que com ele trabalham em sala de aula e fora dela contribui para o seu perceber, pensar e agir. Assim, essa (co) existência pode-se caracterizar por uma constante troca: se as potencialidades desse aluno se ampliam, o mesmo ocorrerá com os que enxergam. A inclusão em sala de aula não é um processo unilateral; ao contrário, ela resulta em ganho duplo: ganha o sujeito que *recebe ajuda* e ganha aquele que a *oferece*. E esses papéis podem, circunstancialmente, ser desempenhados por todos.

A repercussão das atitudes do grupo em sala de aula nos alunos com deficiência visual, como falta de espontaneidade, indiferença, rejeição etc., está diretamente ligada à maneira de SER, perceber e sentir de cada um. As distintas percepções do meio e suas repercussões, somadas às características individuais, como história de vida, rejeição familiar, traumas decorrentes da perda total ou parcial da visão, tipo de temperamento e tantas outras, podem se constituir, de fato, em variáveis que interferem na interação em sala de aula. Em decorrência disso, alguns alunos com essa deficiência tornam-se dependentes das iniciativas dos outros membros do grupo.

Os alunos que fizeram parte da investigação, quando questionados sobre os seus colegas de aula, demonstraram, de modo geral, satisfação em estar nas suas respectivas turmas e avaliaram positivamente o grupo, como coloca, por exemplo, L:

— Eu gosto muito deles, tenho por eles um carinho muito grande. Todos eles me ajudam muito. Claro, tem aqueles bagunceiros...

Referindo-se aos colegas, R. descreve como acontece a relação de ajuda em sala de aula:

— Assim, quando é pra ditar, cada dia um senta comigo.

Ah! Sim. Foi a professora F. que teve a idéia, mas, graças a Deus, ela não tá aí mais. Eu digo graças a Deus porque ela não me deixava terminar as provas e os trabalhos, mas foi ela que disse: “tal aluno não quer sentar com o R., então, vamos fazer o seguinte: cada dia um senta com ele e acabou-se”. E daí isso passou a acontecer em outras aulas também. E eu gosto, porque a gente vai conhecendo mais as pessoas a cada dia.

Por outro lado, R. mostra-se compreensivo diante da possível não-aceitação dos colegas em sentar ao seu lado:

— Eu entendo que, às vezes, tem gente que não consegue ditar e copiar ao mesmo tempo. Mas também alguns são muito devagar, por isso que não conseguem dar conta de ditar e escrever de uma vez só.

Uma situação comum a todos os sujeitos da pesquisa é a não-participação nas aulas de Educação Física junto com os colegas. Somente L. fala da sua pequena participação, enquanto que I., E. e R. praticam Educação Física ou outros esportes fora da escola. L., no momento em que se refere ao assunto, comenta que, quando foi fazer essa disciplina, percebeu certa insegurança ou medo por parte da professora em tê-la como aluna. Diz L. que participa de algumas atividades (como corridas e caminhadas), sempre com a ajuda dos colegas, mas encontra, apesar disso, algumas limitações. Segundo ela:

— Eu nunca corro, assim, muito rápido. Eu sempre vou meio devagarinho. Não é bem no ritmo dos outros meus colegas... É que sempre tem aquele que tem asma ou outra coisa que não pode correr muito, daí eu vou com aquele. Ou, então, aqueles que estão com preguiça e só estão a fim de caminhar.

Verificou-se, também, que os outros sujeitos, assim como L., não participam de nenhuma atividade no período em que seus colegas estão na aula de Educação Física. Em geral, buscam a sala de recursos como alternativa de ocupação.

Outro ponto destacado pelos alunos foi a disciplina de Matemática. Segundo o depoimento de L., que pertence à escola B, o suporte didático é dado pela sala de recursos, mas não é simultâneo; ou seja, o material não é entregue em tempo que permita à aluna acompanhar a aula. A professora dessa matéria não entrega o material antecipadamente, impossibilitando que esse seja preparado. R., por estar na mesma escola, também enfrenta esse problema.

Já na escola A, conforme declaram I. e E., a situação é diferente. A professora de Matemática destaca-se pela atenção que dá à questão. Ao referir-se a essa professora, I. diz:

— Ela é diferente dos outros. Ela entrega os polígrafos, às vezes, com um mês de antecedência.

Tal fato, segundo ela, favorece a sua aprendizagem e contribui para o acompanhamento das aulas. O mesmo acontece com E. Quando questionada sobre os métodos utilizados na disciplina de Geografia, E. descreve como aprende os mapas:

— Ela não mostra, ela fala e dá perguntas. E eu decoro. Daí, quando ela pergunta, eu respondo. Assim, eu posso localizar as regiões.

Será que isso é realmente possível? A professora consegue, de fato, avaliar a aprendizagem da aluna sem que esta perceba concretamente o que lhe está sendo ensinado? Basta que as informações sejam transmitidas oralmente para que a aluna aprenda? A audição *substitui* a visão, como se a falta de um dos sentidos fosse compensada pela presença de outro? A capacidade de memorização é suficiente para a compreensão de um conceito?

É interessante observar o desinteresse da aluna em aprofundar o conhecimento sobre o conteúdo. Parece sentir-se satisfeita em saber listar verbalmente as regiões. Nesse caso, não seria mais conveniente a professora aproximar-se da aluna e, juntas, buscarem o modo adequado para que o conteúdo fosse mais bem explicado e, conseqüentemente, entendido?

Outra questão importante verificada junto aos alunos diz respeito às avaliações. Os depoimentos demonstraram que alguns professores se esquecem de providenciar as provas ou exercícios em tempo e optam por aplicá-los oralmente; às vezes sem a concordância dos alunos. Ou, ainda, sugerem que busquem a sala de recursos para que os instrumentos de avaliação sejam aplicados. Isso pode representar, talvez, um processo de acomodação de ambas as partes: de um lado, há uma falta de empenho do professor em planejar as avaliações para que sejam aplicadas simultaneamente, valendo-se de formas adequadas às necessidades dos alunos com deficiência visual ou não; de outro, o aluno não interpela o professor para que a medida seja tomada (não sei se por medo ou por comodismo...). Na opinião dos alunos, caso o professor opte por outra avaliação que não a escrita, essa dever ser feita da mesma maneira por todos.

Quando perguntados sobre situações desagradáveis ou que lhes foram significativas na (con)vivência em sala de aula, os alunos apontam aspectos relacionados à afetividade (atitudes do grupo) e ao acesso a recursos didático-pedagógicos como fontes geradoras de tais situações. No caso de L., por exemplo:

— Ah! Eu às vezes não gosto muito é que o nosso livro não é inteiro, às vezes não tem as páginas que os colegas têm, daí eu tenho de vir até a sala de recursos. [...] Eu não gosto, não, a gente perde muito com isso. Eu não desço pra buscar o material em horário de aula... eu prefiro. Eu fico lá e faço com os colegas. Senão, quando volto, não sei onde o professor está na explicação.

Na mesma escola, R., certa vez, perdeu a seqüência de uma aula para buscar o material na sala de recursos.

— Foi na aula de Matemática. Faltou um pedaço do material e eu descí para pegar. Quando voltei, a aula já tinha terminado.

Em outro momento, R. destaca uma situação em que percebe uma total indiferença da professora, fato que o marcou profundamente. Conta ele:

— Sabe, uma vez, uma professora que tava na aula de Matemática, substituindo a professora que não tinha vindo, ela deu uma folhinha de exercício,

daí, eu perguntei: Essa folha é para copiar? Ou é para mandar bater? Ela disse: “Não sei de nada. Se tu não sabes, podes ir embora”. E ela ficou braba comigo só por isso... “Se tu não cuidas da tua obrigação, eu não tenho nada a ver com isso. Não sou tua professora”. E, a partir disso, o que aconteceu? Nada, eu fui embora. Vim para a sala de recursos e fiquei esperando a Kombi. Mas, apesar de sair mais cedo, eu não gostei. Achei muito grossa...

Ao falar em outra situação que o desagradou, R. sente e percebe quando é rejeitado, tendo uma sensação de perda afetiva. Sente-se obrigado a aceitar o *não* para conviver bem com os colegas, porque entende que é importante *ter amizade com todos*.

- Se alguns gostam de ditar, por exemplo, têm outros que não são muito a fim, assim...
- E como tu sabes disso?
- Eles mandam outro, simplesmente.
- O que achas disso?
- Eu não gosto, é que tem que ter amizade com todos.
- Como é que tu sentes dentro de ti esta situação?
- Ah! Cada vez a gente vai perdendo um amigo.
- Perdes o amigo por quê?
- Ah! Porque muitas vezes eles não querem, daí eles se afastam.
- Não querem o quê, afinal?
- Não querem sentar do meu lado e me ajudar.

A diferença é tênue, e a confusão é freqüente entre querer/não querer, poder/não poder ajudar, o que causa uma sensação de insegurança, desconforto e até frustração no aluno que precisa de um auxílio. R., aparentemente, aceita com tranquilidade a recusa dos colegas em ajudá-lo, enquanto que, no caso de I., essa situação *machuca*. Descrevendo um fato que a incomoda e a deixa triste, ela diz:

- Sabe, é quando eu peço pra uma colega minha me ajudar e ela diz bem assim: “Ah! Pede pra fulana”, e a fulana: “Ah! Agora não posso”. Aí já não gosto... Parece que falam de um jeito que... eles acham que não machuca, mas machuca, sim.

Pelos depoimentos de L., R., I. e E., fica claro que as atitudes dos professores interferem diretamente em sua participação em sala de aula, seja na assimilação dos conteúdos, no acompanhamento das atividades ou na interação com o grupo. A aceitação, a compreensão e o comprometimento dos professores são atitudes essenciais para que a inclusão escolar aconteça. A condição para a efetivação do processo inclusivo na sala de aula dependerá, sobretudo, da atuação pessoal e profissional do professor, cuja função é mediar, intervindo quando necessário e facilitando a dinâmica das interações.

As relações de amizade entre os alunos com deficiência visual e os grupos de sala de aula acontecem em nível de conversas genéricas, ainda que alguns depoimentos possam induzir a uma interpretação contrária do que se verifica na prática. L., por exemplo, quando questionada a respeito, declara:

— Ah! Eu converso com a T., com a L., a F., a J., a C...

E., por sua vez, relaciona alguns colegas, dizendo:

— Ih! Tenho um monte. (...) Tem dois guris empatadíssimos. E, das gurias, tem umas quatro empatadas. Eu gosto de todo mundo, mas esses são os meus preferidos.

— Aponta alguns aspectos que te levaram a escolher, entre todos os teus colegas, esses meninos e meninas?

— Sabe o E.? A gente conversa mais solto, de tudo, sabe? Já o D., a gente fala sobre aula. Tem coisas que só com o E.

— E as gurias?

— A gente conversa sobre tudo. Dificilmente sobre aula.

A situação descrita por E. acontece também entre ela e os colegas cegos, embora não assuma essa relação com a mesma convicção. E. exerce certa liderança sobre o grupo de alunos atendidos na sala de recursos da escola A.

Já R., avaliando sua relação com os colegas de sala de aula, expressa-se dizendo que considera boa, pois, quando não gosta de alguma coisa, fica calado, ou seja, não se manifesta.

Quando pergunto se possuem amigos na escola, a maioria dos alunos refere-se aos próprios colegas deficientes visuais, pois entre eles há um estreito vínculo afetivo, em que se nota uma profundidade maior nos assuntos trazidos para o grupo.

Na fala dos alunos, está muito presente a relação afetiva com as professoras das salas de recursos. Na escola B, por exemplo, há um estreito vínculo com uma das professoras. Em conversa informal, durante as observações, a exemplo do que observou R., L. comentou que, após a vinda da professora C., o atendimento começou a melhorar. Ambos depositam extrema confiança na referida professora para resolver tanto problemas da escola quanto situações particulares.

Já na escola A existe um grande entrosamento entre os alunos, as suas famílias e a sala de recursos como um todo. Os alunos recorrem à sala não só quando necessitam dos seus serviços, mas também no momento de lazer. A própria disposição do mobiliário e a disponibilidade das professoras, segundo eles, favorecem o trabalho pedagógico, assim como o convívio social mais amplo. Lá eles se reúnem, merendam juntos, ouvem música, conversam etc. Sem dúvida alguma, a atitude das professoras da sala de recursos dessa escola contribui para que tal interação aconteça.

Para a escola não parece bem entendida a existência da sala de recursos como um meio de apoio e suporte pedagógico aos alunos com deficiência visual e seus professores. Entre os alunos, a sala é vista como um lar onde eles podem falar de suas dificuldades e sentimentos. Ali eles podem dizer, sem receio: “eu posso, eu quero tentar, eu não entendi, eu não sei, eu preciso, eu não quero...”. Para os professores, a sala de recursos é uma modalidade da Educação Especial destinada ao atendimento da clientela com deficiência.

Outra situação comum diz respeito ao horário do recreio. Os alunos R., L. e I. declararam que, na maioria das vezes, buscam a sala de recursos nesse horário. E., por sua vez, disse que permanece com as colegas de aula quase sempre, mas observei que ela geralmente vai para a sala de recursos, como os demais.

Em geral, esses alunos são resistentes em verbalizar as dificuldades decorrentes da falta da visão — talvez porque isso mexa com a auto-estima — e as dúvidas quanto ao conteúdo que está sendo

transmitido. Descreveram, ainda, que no momento da dúvida sentem dificuldade em aproximar-se do professor. Isso pode ser decorrente, entre outros fatores, da falta de vínculo afetivo entre eles.

Os alunos quando perguntados sobre os serviços da escola, em particular do Serviço de Orientação Educacional (SOE), revelaram um total desconhecimento desse serviço e da sua finalidade. Alguns não sabem nem sequer o nome dos responsáveis pelo setor. L., no entanto, relata uma situação em que a intervenção da orientadora foi positiva. Segundo ela, tendo recebido uma queixa da professora da sala de recursos por não ter feito uma tarefa em casa, M. (a orientadora responsável pelo atendimento do SOE) procurou-a para saber os motivos de tal queixa. A aluna relatou o que de fato havia acontecido, recebendo apoio dessa professora. Mas esse foi o único contato que ela teve com o SOE da escola.

Em quase todas as entrevistas, ficou claro que os colegas que enxergam não escolhem os colegas com deficiência visual para trabalhos em grupo com a mesma espontaneidade que se escolhem entre si. Ou seja, quando esse tipo de atividade é proposto, os alunos entrevistados revelam que quase sempre há necessidade da intermediação do professor para que eles integrem um grupo. A aluna I., por exemplo (que está na escola desde a quarta série), sente que alguns colegas, quando vão ajudá-la, seja por iniciativa própria ou por determinação do professor, “nem sabem como fazer e muito menos o que fazer”. Será que isso não é um indício de que há certo constrangimento, uma falta de informação a respeito do assunto ou, até mesmo, uma indiferença de alguns professores e desses colegas quanto à presença de uma aluna com deficiência visual em sala de aula?

As manifestações e/ou comportamentos refletem os sentimentos de cada um diante do outro. Todos os comportamentos, mesmo os de recusa, de oposição ou de retraimento, têm um sentido e constituem mensagens, já que esses modos de ser são entendidos pelo outro. Entretanto, para que a comunicação, isto é, as trocas com o meio ambiente, proporcionem algo ao indivíduo, este precisa abandonar seu papel de espectador e envolver-se na relação com o mundo.

Na sala de aula, como em qualquer contexto relacional, a comunicação é um fator determinante para a inclusão do sujeito. Uma inclusão efetiva depende, então, da participação de cada um e das interações com o grupo.

Ainda sobre o que pensam os alunos quanto a estar (con)vivendo em sala de aula com professores e colegas que enxergam, I. disse que está tendo bastante incentivo. R., por sua vez, declarou que gosta, que se sente bem. Quando tem alguma dificuldade na escola, procura a professora C., da sala de recursos. E. avalia positivamente sua inclusão em sala de aula, mas resiste em responder à questão com maiores detalhes.

Os alunos descreveram como acontece e como percebem a convivência e o papel dos professores perante o processo inter-relacional. Pergunto-lhes: qual a tua participação nesse processo, envolvendo professores e materiais didático-pedagógicos? I. comenta que se dirige aos professores e pergunta se eles já entregaram o material para a professora da sala de recursos. Eles respondem: “Ah! Eu entrego amanhã”. Ou: “Entregarei mais tarde! E assim vai!”.

R. declarou:

— Eu não faço nada. Ninguém me disse nada, se eu tenho de falar alguma coisa. Cada professor tem de saber o que deve fazer.

E., por sua vez, disse:

— A gente que tem de correr atrás, senão nada acontece, e quem se rala é a gente mesmo! Se a gente não pergunta, não fala do material, eles não dão importância para a nossa necessidade!

Um último aspecto que gostaria de salientar aqui e que considero pontual refere-se às alternativas apontadas pelos alunos a fim de que o atendimento dispensado a eles possa melhorar, minimizando as suas dificuldades do dia-a-dia. R. toma posicionamento adiante de sua situação de inclusão no que tange ao acompanhamento das aulas, sugerindo que o material seja providenciado com antecedência; L. considera o trabalho bom, mas acredita que possa melhorar; I., de sua parte, não apresentou sugestões, mas queixou-se do excessivo barulho da turma e declarou sentir-se prejudicada por isso.

Diante dos numerosos depoimentos arrolados acima, e da infinitude de interpretações que cada uma das falas suscita, é importante lembrar que o aluno com cegueira ou baixa visão incluído no ensino regular precisa de oportunidades significativas para construir sua própria identidade, o que compreende a tomada de consciência das suas potencialidades e das suas limitações. O professor deve, sim, incorporar esse aluno com deficiência visual ao seu grupo, ou seja, como seu aluno, não apenas da sala de recursos, mas da escola, sem perder de vista o fato de que sua percepção de mundo se realiza por meio de outras vias que não a visão, portanto, diferentes das dos outros colegas que enxergam — é o caso do aluno cego. Já o aluno com baixa visão possui um resíduo visual que deve ser considerado pelas informações do meio que pode oferecer ao sujeito.

Assim, além do respeito às especificidades de cada aluno e, ao mesmo tempo, da valorização de suas percepções e sentimentos acerca do mundo que o rodeia, a prática pedagógica em sala de aula deve favorecer suas experiências, a fim de que sejam significativas para a aquisição de conceitos necessários à construção do seu conhecimento. Enfim, a sala de aula deve tornar-se um espaço inclusivo, onde a diversidade passe a ser vista como um fenômeno natural. Trata-se de oferecer um ambiente rico de trocas, de valores, de culturas. Ter um aluno com deficiência visual, relacionar-se com ele, comprometer-se como professor educador a contribuir com a sua aprendizagem é, também, permitir que ele fale de si, das suas capacidades, dos seus desejos, dos seus prazeres e desprazeres, de suas necessidades e expectativas. Afinal, o professor terá como aluno não a cegueira, mas um SER, um SUJEITO, UM CORPO QUE TEM ALMA E HISTÓRIA, ALGUÉM que, circunstancialmente, possui a cegueira COMO COMPANHIA durante as 24 horas do dia.

Referências

- BRUNO, Marilda Garcia. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Newswork, 1993.
- FERREIRA, A. B. de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RIBAS, J. B. Cintra. Deficiência: uma identidade social, cultural e institucionalmente construída. *Rev. Integração*, Brasília: MEC/SEESP, v. 4, n. 9, abr./maio/jun. 1992.

STOCHOLM, Keld. Utopia e realidade: trinta años de la educación integrada. *Los ciegos en el Mundo*, Madrid, n. 12, jul. 1994/mar. 1995.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.

VEIT, Carlos Alberto. *Autoconceito em pessoas cegas*. 1994. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, jul. 1994.

Olga Solange Herval

Doutora em Ciências Biomédicas pela Unicamp; mestre em Educação pela Unicamp;
professora especialista em Deficiência Mental e Visual; professora do
Centro Universitário La Salle (Canoas – RS).

Recebido em 12 de maio de 2008

Aprovado em 17 de junho de 2008