



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO  
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MARIANA LOPES DOS SANTOS**

ORIENTADORA: VALÍCIA FERREIRA GOMES

BRASÍLIA/2011

**MARIANA LOPES DOS SANTOS**

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da  
Faculdade UAB/UNB - Polo de Itapetininga. Professor  
Professora Orientadora: Valícia Ferreira Gomes

## TERMO DE APROVAÇÃO

MARIANA LOPES DOS SANTOS

### **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

VALÍCIA FERREIRA GOMES (Orientador)

---

LÍLIAN MEIRE DE OLIVEIRA PINTO (Examinador)

---

MARIANA LOPES DOS SANTOS (Cursista)

BRASÍLIA/2011

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e a minha irmã, que tanto contribuíram e contribuem para o meu sucesso e felicidade.

## AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de citar os nomes das pessoas que se fizeram tão presentes no decorrer da minha vida acadêmica e principalmente na elaboração deste trabalho:

- A Deus, por ser a minha força e meu sustento todos os dias;
- Aos meus pais e minha irmã, pelo apoio;
- Aos meus familiares e ao meu namorado;
- Aos amigos; em especial minha grande amiga Vânia Cristina Leme de Sousa;
- A Instituição CEPREVI, bem como toda sua equipe que me recebeu com muito carinho e forneceu o material de minha pesquisa de campo;
- Aos professores do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar;
- A minha tutora Valícia que me ajudou sempre que precisei;
- A Universidade de Brasília – UNB, por proporcionar a minha formação acadêmica.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a importância da afetividade na inclusão de alunos com deficiência visual na educação infantil com a finalidade de compreender os processos desenvolvidos na interação professor-aluno no contexto da aprendizagem, visando sua aplicabilidade no cotidiano. Para isto foi realizada uma pesquisa qualitativa: um estudo descritivo transversal, de investigação do nível de conhecimento dos educadores que atuam na área do ensino infantil de alunos com necessidades especiais, norteado pela questão de pesquisa: “De que forma a afetividade do educador leva ao desenvolvimento dos alunos especiais?”. Considerando a participação ativa dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais em classes comuns, faz-se necessário estudar a abordagem do educador diante desta realidade, ou seja, sua postura, concepções e ações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se que a postura assumida pelos educadores influencia na prática pedagógica cotidiana e que o envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são fatores determinantes na construção da escola inclusiva. Através das pesquisas de campo utilizadas nesse trabalho ficou evidente a importância do afeto no contexto da aprendizagem. Todos os entrevistados reconheceram que a escola deve se constituir num ambiente acolhedor e como educador temos que respeitar às emoções e sentimentos trazidos por cada uma das crianças.

**Palavras-chave:** afetividade, educação inclusiva, deficiência visual.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>06</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
1. O contexto da deficiência visual .....	10
2. Vigotsky e o papel da aprendizagem no desenvolvimento .....	12
3. Inclusão Escolar: Acolhendo a diversidade.....	14
4. Discutindo a prática pedagógica na Educação Infantil.....	18
5. A importância da afetividade no papel do educador.....	20
<b>II – OBJETIVOS .....</b>	<b>24</b>
<b>III – METODOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
<b>IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>33</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>36</b>

## APRESENTAÇÃO

O processo de ensino infantil de alunos com deficiência visual deve dispor do caráter afetivo, atribuição necessária ao papel do educador. Nessa ótica a importância dessa pesquisa está na possibilidade de gerar informações atualizadas sobre esta problemática, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre a inclusão escolar dessas crianças.

Esta pesquisa monográfica busca evidenciar que a postura do professor deve dispor do caráter afetivo, acolhendo às diferenças e respeitando o fator psicológico que os educandos trazem consigo para o ambiente escolar.

Tendo em vista o conceito de desenvolvimento do psicólogo Vigotsky, onde afirma “que é na relação com o outro que se dá o processo de aprendizagem; que a crianças só se desenvolve se ocorrer à aprendizagem”.

Essa temática despertou meu interesse devido às leituras e estudos desenvolvidos até aqui em nosso curso. O primeiro contato com essa abordagem foi no Módulo IV com as pesquisas de “Vigotsky e a escola atual”.

Esse importante estudioso ressaltava a importância do contexto social na construção do sujeito e com isso a questão da socialização e do afeto ganharam um espaço significativo em seus estudos.

Ao estudar esse autor e entender os seus preceitos em relação à educação tornou-se possível notar o valor que a relação professor-aluno acarreta dentro do processo educativo.

Debatendo ao longo do curso e lendo as opiniões dos demais cursistas, a temática: “amor” vinha sempre à tona em nossas discussões. Com isso, meu interesse sobre o assunto crescia cada vez mais à medida que eu aprendia com os colegas e com os materiais disponibilizados para a leitura ao longo do Módulo: Inclusão Escolar.

Com a leitura da monografia das autoras: Angelucci (2002) – “Uma inclusão nada especial”, o conceito de afetividade ressurge novamente, com uma abordagem real de sala de aula. O caso do aluno Julinho, que inclusive foi a pergunta que utilizei em meu trabalho final desse módulo: Afetividade e aprendizado

– De que forma a afetividade do educador leva ao desenvolvimento dos alunos especiais?

Depois de tanto adentrar nesse enfoque meu interesse e afeição com essa abordagem ganharam um espaço considerável em meus estudos e, devido a toda essa expectativa, gostaria de aprender mais com essa questão e, para tal, desenvolver minha pesquisa de monografia voltada a esse paradigma educacional, abordando essa temática já no primeiro contato que as crianças têm com a escola, ou seja, logo no ensino infantil, o que se resume também à minha área de atuação enquanto docente.

## **I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta pesquisa busca contextualizar o educador num cenário contemporâneo do ensino: a importância da afetividade no cotidiano escolar de modo a mensurar até que ponto essa postura do professor tende a ser positiva ao aprendizado de alunos com deficiência visual.

Como este estudo será construído a partir de uma visão crítica, todo o conhecimento teórico apresentará uma perspectiva lógica e cronológica sobre o tema.

Dessa forma a estrutura desse trabalho fará as seguintes abordagens sobre o assunto principal:

### **Capítulo 1 – O contexto da deficiência visual**

O percurso feito pela ciência para chegar até o conceito atual de cegueira percorreu um longo caminho que aponta, no presente, para avanços impensados no passado.

O atendimento a pessoas com deficiências no Brasil começa, propriamente, à época do Império, com a fundação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos, (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES), em 1856 (SOUZA, 2002).

As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e “anormais”, na pretensão de organização de salas de aula homogêneas. No entanto, com o decorrer dos anos e com poucas classes especiais, mesmo tendo o direito à educação garantida a todos, é fundada, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que vai se desenvolver buscando atender às necessidades da educação especial pública, propondo-se à escolarização das crianças, o que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino. (SOUZA, 2002).

Com o passar dos anos e a evolução social, científica e legal em todos os países, o Brasil passou a adotar um paradigma de inclusão escolar, onde hoje a tecnologia de ponta impregna o imaginário popular, com cegos voltando a ver,

saindo das trevas da escuridão graças aos avanços diagnósticos e cirúrgicos, bem como também pela disponibilização de recursos ópticos e eletrônicos.

Os especialistas da área consideram, hoje, a cegueira como um dentre os tipos de deficiência visual, o que significa dizer que nem todo o deficiente visual é cego, sendo possível, em alguns casos, o uso eficiente do resíduo visual (DALL'ACQUA, 2002). Essa classificação diagnóstica, se cego ou não, é dada a partir de dois enfoques específicos: o clínico e o educacional.

Do ponto de vista clínico, os critérios são os seguintes: os portadores de cegueira legal seriam aqueles indivíduos com “[...] acuidade visual inferior a 0,05 [referência à tabela de Snellen], em ambos os olhos, após máxima correção óptica possível. Campo visual inferior a 20.” (BRUNO, 1997, p.7). Os portadores de baixa visão teriam a “[...] acuidade visual de 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, com a melhor correção óptica possível.” (BRUNO, 1997, p.7). O diagnóstico clínico é o que prevalece para a concessão de benefícios, aposentadorias ou participação em regime de cotas para empregos e universidades.

De acordo com Bruno (1997):

Do ponto de vista educacional, o diagnóstico diferencial será dado considerando o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e escrita. Os portadores de cegueira são os que têm “[...] ausência total de visão até perda total de luz, o processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos: tátil-sinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como meio principal de leitura e escrita”. Já os portadores de baixa visão, são aqueles que têm “[...] desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita o seu desempenho, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.”

Sobre a fisiologia da visão, sabemos, hoje, que a imagem visual se forma no cérebro. Segundo Rocha (1987, p. 21):

[...] a função do olho é captar a luz no meio ambiente e convertê-la em impulsos nervosos, os quais, através das vias ópticas, são transmitidos ao córtex visual, situado no lobo occipital. É o córtex visual que interpreta as imagens formadas no olho... Em última análise, portanto, conclui-se que é o cérebro que enxerga. A neurobiologia pôde constatar, nas últimas duas décadas, que o cérebro se regenera; que existe uma interconexão entre diferentes zonas cerebrais; que as funções motoras e intelectivas não envolvem apenas uma parte específica do cérebro, mas sim vários locais.

É graças a essa plasticidade cerebral e a depender da patologia ocular, que intervenções especializadas de estimulação visual, se realizadas nos primeiros anos de vida da criança, podem ajudá-la a fazer melhor uso da sua eficiência visual.

A deficiência visual é uma patologia que tem etiologias diversas, podendo ser pré, peri e pós-natais, congênitas ou adquiridas. Estudos desenvolvidos por Ochaita e Rosa (1995) e Amiralian (1997), dentre outros, consideram a cegueira como congênita quando a patologia acomete a crianças ainda nos primeiros cinco anos de vida.

No Brasil, a população de cegos, segundo Temporini e Kara-José (2004, p.597) foi estimada em “[...] 0,4% a 0,5% da população, ou seja, de quatro a cinco mil pessoas por milhão de habitantes”.

A subjetividade da pessoa cega é desenhada a partir das relações cotidianas estabelecidas entre videntes e cegos. Essas interações são marcadas pela superproteção, rejeição, indiferença e outros sentimentos que existiram no passado e persistem até hoje no senso comum. Estas diferentes nuances decorrem das inúmeras vertentes que percorreram o imaginário coletivo da humanidade e, mesmo com as mudanças de paradigmas, lutas por igualdade e equidade de condições na escola, no trabalho e na sociedade, ainda estão presentes nas interações entre a pessoa com deficiência visual e o mundo.

## **Capítulo 2 – Vigotsky e o papel da aprendizagem no desenvolvimento**

Lev Semenovich Vigotsky, psicólogo russo, teve no materialismo histórico, proposto por Karl Heinrich Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os alicerces de sustentação da sua visão do ser humano (MOLL, 1996).

Muitos são os estudiosos que, na atualidade, escrevem sobre esse autor e sua obra e seguem as suas ideias. Dentre eles, destacamos Moll (1996), Oliveira (1993, 2000) e Van Der Veer e Valsiner (1996), dentre outros, cujas obras serão aqui referenciadas.

Oliveira (2000) coloca Vigotsky entre os autores que se preocupam em estudar “[...] a gênese, isto é, a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos”, considerando, para tal, a história da espécie e a história do indivíduo. Ele afirma ser a aprendizagem o grande impulsionador do desenvolvimento humano.

A aprendizagem se dá com e no ambiente cultural onde a criança está inserida, impulsionando nessa dialética a evolução do desenvolvimento interior ou

intrapicológico do ser humano (VIGOTSKY, 1984). É a partir das relações entre as pessoas, ou inter psicológicas, que ocorre o obuchenie que, segundo Van Der Veer e Valsiner (1996), poderia ser traduzido como "ensino", "aprendizagem". Referindo-se a esse enunciado de Van Der Veer e Valsiner, Oliveira (2000) afirma que, no conceito original, Vigotsky não se refere apenas à aprendizagem ou apenas ao ensino, mas fala de "[...] um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem."

É pertinente afirmar, portanto, que é na relação com o outro que se dá o processo de aprendizagem; que a criança só se desenvolve se ocorrer a aprendizagem. Segundo Vigotsky (1984):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Sendo assim, apesar de estar atrelado à integridade das condições individuais, orgânicas e genéticas, o desenvolvimento não ocorre sem que o aprendizado possa despertar os processos internos e intra psicológicos do desenvolvimento.

Os processos de evolução do desenvolvimento e da aprendizagem não coincidem, caminhando o primeiro mais lentamente do que o segundo. Esse desnível entre os dois processos é que dá origem aos diferentes níveis evolutivos, criando o conceito de zonas de desenvolvimento, que se sucedem sequencialmente, durante o processo da aprendizagem (VIGOTSKY, 1984).

Esse construto revela o desenvolvimento como flexível e em movimento, pressupondo a existência de conhecimentos já adquiridos e que se encontram na zona real do desenvolvimento. Outros conhecimentos, que ainda não foram compreendidos na sua inteireza, estão localizados na zona de desenvolvimento potencial. Existiria ainda um terceiro ambiente psíquico intermediário entre as duas zonas, nomeado como zona de desenvolvimento proximal, na qual atitudes adequadas de mediação do meio favoreceriam a passagem do conhecimento da zona potencial para a zona real (VIGOTSKY, 1984). A zona de desenvolvimento proximal é assim definida:

[...] 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 [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VIGOTSKY, 1984, p. 97).

Segundo Vigotsky, a instrução formal – escola e professor – age na zona de desenvolvimento proximal, potencializando a aprendizagem da criança. A possibilidade de transição entre essas zonas está diretamente relacionada com a construção de outro conceito: a mediação, que resgata, dentre outros aspectos, a importância da interação social entre os seres humanos.

### **Capítulo 3 – Inclusão escolar: Acolhendo a diversidade**

Nesta pesquisa, a temática da inclusão será contextualizada a partir do cotidiano da educação formal, abrangendo o universo das pessoas com necessidades educativas especiais.

Atualmente, à palavra inclusão têm sido agregadas outras expressões que delimitam ou ampliam o seu significado, como por exemplo, “inclusão escolar”, “inclusão social”, “inclusão profissional”, entre outras. Esta temática, quando levantada, mobiliza a todos os envolvidos.

Raramente alguém se abstém de emitir opiniões a respeito. Em se tratando de um fenômeno da ordem do subjetivo, retrata, ao mesmo tempo, o individual e o coletivo, remetendo a questões histórico-sociais e éticas, resgatando valores, deflagrando preconceitos.

A inclusão, portanto, trata de um emaranhado de dramas histórico-sociais – a questão dos índios, dos pobres, dos negros, dos deficientes, dos migrantes e muito mais – que ratificam as desigualdades existentes na sociedade, permitindo que as regras ditadas por grupos dominantes sejam mantidas, através de um mecanismo perverso de inclusão, assim explicitado:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 13).

A convivência escolar constitui-se numa experiência na coletividade. É na interação com a comunidade escolar que o aluno constrói dialeticamente a si

próprio. Na troca com o outro, na alteridade, o sujeito se constitui. É na promoção desse encontro que a escola tem seu papel renovado. Esse é o ponto crucial em que ocorrem as tensões, as diferenças se manifestam e o aprendizado do acolhimento se instaura.

A reorganização na estrutura da sociedade, impondo a criação de novas formas de trabalho, não mais garante que, ao adquirir níveis complexos de conhecimento, ocorra a tão desejada “mobilidade social”. Este fato é comprovado no nosso cotidiano, pelo grande contingente de pessoas que, mesmo com diploma universitário, estão fora do mercado de trabalho e, portanto, imobilizadas, sem possibilidades de ascender socialmente.

Diante dessas e outras questões, os questionamentos acerca do papel da escola, atualmente, fazem parte do senso comum. Para que serve, afinal, a escola hoje? A quem e a quem se propõe a educação? Ao pensar em educação, é importante resgatar uma afirmação de Bourdieu (1999), que diz:

Numa sociedade em que a transmissão da cultura é monopolizada por uma escola, as afinidades profundas que unem as obras humanas têm o seu princípio na instituição escolar investida da função de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes, o qual constitui sua cultura, ou seja, em suma de transformar a herança coletiva em inconsciente individual e comum: relacionar as obras de uma época com as práticas de uma escola é um dos meios de explicar, não só o que elas proclamam, mas também o que elas traem, pelo fato de participarem da simbologia de uma época e de uma sociedade.

Nessa perspectiva, a escola é, segundo o autor citado, o lugar onde são legitimadas as normas que sustentam e estrutura a sociedade, o arcabouço que, com o nome de cultura, representa o pano de fundo formador de uma geração. Mas do que transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da evolução da humanidade, a escola tem o papel de promover a construção da subjetividade, que é a matéria-prima das manifestações culturais. E a escola o faz, trabalhando com o que não é visível, o que não é dito, mas está estabelecido nas relações de um ser humano com o outro. Desde a formação do primeiro vínculo humano da mãe com o seu bebê ambos se transformam; enquanto o olhar da mãe repousa sobre o filho, acariciando, acalentando, conectando-o ao mundo, a reciprocidade do filho coloca-a no lugar de mãe, a que protege, a que sacia, a que alcança através da cria, a plenitude do gênero feminino. Também na escola, nas diversas oportunidades de interação que ocorrem entre a comunidade escolar, as alterações são concomitantes

a todos os envolvidos, ninguém está imune (SACRISTAN, 2002). Como diz esse autor: "Tudo o que se aprende nas escolas constitui comunidade, pois, enquanto se trate de apropriações, por mais singulares que se queira, a partir de certos conteúdos ou currículos, geram-se formas compartilhadas de ver a realidade e as atitudes com a mesma." (SACRISTAN, 2002, p. 143). Nessa relação dialética e dialógica, o aluno forma e é formado, ajudando a construir uma sociedade mais justa ou mantendo as injustiças sociais.

A escola precisa questionar a sua prática pedagógica, para poder construir uma ação crítica, não alienada, nem alienante, atrelada aos acontecimentos externos à sala de aula. Estar atenta, estar à escuta da sociedade, interligada com as outras instituições sociais, é o que garante à escola, hoje, cumprir a sua função expressa de transformar "[...] a herança coletiva em um inconsciente individual e comum." (BOURDIEU, 1999, p. 346).

A polissemia do signo, a polifonia das vozes e os conflitos e encontros do Eu-outro constituem o drama das relações humanas. (WERTSCH, 1998). Cada novo grupo que se forma e se transforma, altera também o contexto em que está inserido, modificando-o, positiva ou negativamente, em direção ao acolhimento ou à exclusão.

A importância e intensidade desses encontros revelam-se na forma como a sociedade está organizada. Atualmente, a estruturação social ocorre a partir de um paradigma horizontal. A possibilidade de mobilidade social se dá pela maior aproximação com os grupos centrais dominantes. Essa elegibilidade de quem deve se aproximar ou não desses grupos privilegiados tem critérios subjetivos, ficando, aquele que se afasta desse centro. Ocorre, então, a situação de exclusão.

Excluído e isolado, o ser humano acaba atribuindo a si próprio a culpa pela incompetência de não estabelecer relações sociais que favoreçam o seu sucesso como pessoa. O sentimento de não pertencimento, de menos valia de inadequação, de não ter a quem recorrer, de ser o único culpado pela situação, dificulta o estabelecimento de redes entre os excluídos, impossibilitando reações à permanência dessa perversa situação social. Esse sofrimento causado pelo isolamento social vai de encontro à natureza do homem como ser social, pois é agindo e sofrendo a ação da intrincada rede de relações que sustenta a sociedade que nos constituímos como sujeitos.

Sedimentada sob fortes bases perceptivas, as relações sociais são construídas a partir do invisível, do que não é dito, do que não aparece, mas que ocorre nas entrelinhas das inter-relações: “[...] se conseguirmos compreender o sujeito, não será em sua pura forma, mas procurando-o na intersecção de suas dimensões.” (MERLEAU-PONTY, 1999). Como pondera esse autor, estamos imersos em um campo de significados, representados em espaços sociais diferentes, relacionados entre si e refletidos nas instituições sociais.

Como lidar com essa realidade quase inacessível e inexplicável, que é o campo dos sentimentos e das sensações?

Ao referir-se ao espaço social público, Sacristan (2002) aponta a necessidade de criação e manutenção de regras e leis culturais que legitimem a convivência harmônica de todos. É assim que cada um, na diferença, terá o respeito à sua singularidade. A fim de que os diversos grupos sociais possam coexistir e usufruir os bens sociais de maneira igualitária, é necessário que o entorno sustente normas claras de convivência, possibilitando que o subjetivo de cada um e de cada grupo (opções religiosas, afetivas, sexuais, diferenças perceptivas etc.) se manifeste, sem causar o extermínio do outro.

Para lutar contra a exclusão, é necessário, segundo Sacristan (2002), construir vínculos apoiados na “virtude social” da tolerância. A palavra tolerar é utilizada pelo autor, considerando as suas muitas significações, já que a mesma pode ser entendida como permitir, suportar, mas também é sinônimo de compreender, de aceitar. O uso dessa palavra revela a necessidade de uma atitude crítica e flexível que permita a desconstrução de crenças e valores individuais e coletivos. As atitudes de tolerância pressupõem a compreensão do outro na sua totalidade. Tolerar é acreditar e aceitar que o ser humano é fruto de uma interface, composta pelas múltiplas exposições aos grupos sociais a que está vinculado. Essa mistura permite que exista uma identidade própria, mas que não é imutável, pois sofre a ação do tempo e das experiências vividas em cada fase da vida, e em cada grupo social, mesmo sendo única.

As instituições sociais, e a escola como uma delas, aparecem como fatores importantes no favorecimento e manutenção de atitudes de tolerância. Segundo Sacristan (2002), é preciso efetivar ações que promovam essas atitudes. O autor sugere que sejam criados espaços, onde exista a possibilidade de praticar e analisar a convivência em grupo, onde se discuta sobre a diversidade da raça

humana, estimulando atitudes de crítica e autocrítica diante do que é moralmente admissível. Essa experiência prossegue o autor, podem ampliar as possibilidades de convivência harmônica entre os diferentes grupos sociais, pois resgata as peculiaridades inerentes a cada pessoa, dentro de cada grupo, marcando similitudes e diferenças, permitindo a compreensão de que, de forma geral, todos somos iguais na diferença. A escola pode e deve contribuir para essa discussão, fomentando, no seu cotidiano, ações que resgatem os diferentes significados do ser cultural.

Essa discussão necessita estar presente em todos os âmbitos da educação, entre a comunidade escolar, nos diversos níveis de escolarização, entre os que fazem as leis e entre os que escrevem sobre a educação. É necessário, principalmente, implicar a sociedade, demonstrando quanto uma postura acrítica da escola pode contribuir para manter uma sociedade excludente e injusta, transformando a educação em um instrumento de opressão de grupos minoritários.

No caso das pessoas com necessidades educacionais especiais, por exemplo, para se chegar à ideia de que elas não são excepcionais ou especiais, um tipo diferente de ser humano, mas, ao contrário, iguais a todos os seres humanos, até quando são diferentes, porque ninguém é igual a ninguém e todos têm necessidades específicas, foi necessário percorrer um longo caminho, onde foram sendo superadas situações extremamente adversas.

#### **Capítulo 4 – Discutindo a prática pedagógica na Educação Infantil**

Como todas as crianças, a criança cega também se apropria das situações lúdicas para formular hipóteses, construir e desconstruir conceitos sobre o mundo, elaborar situações traumáticas, ressignificar o seu ambiente. Por isso, é imprescindível que ela possa se inserir nas atividades lúdicas da sala de aula.

Diante disso é de fundamental importância assegurar o acesso da criança com deficiência visual a essas situações de aprendizagem dentro do Ensino Infantil.

O professor da escola regular precisará aprender a ensinar a criança cega a brincar, fazendo os movimentos com ela, incentivando a ajuda dos colegas, explicando o funcionamento dos jogos, respeitando o tempo que cada criança terá para compreender e executar as atividades. As tarefas da sala devem ser adaptadas de acordo com a necessidade da criança e precisam ser explicadas e contextualizadas, a fim de criar possibilidades para uma aprendizagem significativa, recorrendo, sempre que necessário, ao uso do concreto. Se para qualquer criança

da educação infantil essa é uma condição imprescindível, para a criança cega é vital. O uso das miniaturas, por exemplo, ajuda a criança cega a formar a imagem mental e tridimensional dos objetos ao seu redor, permitindo que construa o seu próprio conceito sobre as coisas do mundo, formulando e reformulando hipóteses (BRUNO, 1993).

Entendemos que, ao vivenciar na classe situações que têm ligação com a sua realidade, a criança cega consegue apreender o conteúdo, dando significação a essa aprendizagem. Se a prática pedagógica se constrói sob esses alicerces, a criança com deficiência visual tem facilitado o seu acesso ao mundo do conhecimento.

Sobre a importância de um ambiente favorecedor do aprendizado, Bruno (1993, p. 14) afirma: “[...] a ação do sujeito portador de deficiência visual e sua capacidade de construir conhecimento ficam muitas vezes prejudicadas, não apenas pela limitação do déficit visual em si, mas, principalmente, pela qualidade de troca com o meio”.

Sacristan (2002) sugere que a postura do professor deve ser a de promover trocas com o meio, ao mesmo tempo em que valoriza a autonomia e independência, sem negligenciar ou minimizar as limitações da criança. É importante refletir com a comunidade escolar (pais, professores, alunos, diretor, coordenador pedagógico e todos demais envolvidos no cotidiano da escola) sobre a diversidade própria dos seres humanos, incentivando atitudes de solidariedade e cooperação, que atravessem a família, a escola e a sociedade.

Depreendemos que as ações da pré-escola devem refletir um consenso que integre os aspectos familiares, físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança. Não é possível dividir, fragmentar a ação pedagógica voltada para a educação infantil. O aluno precisa ser visto na sua totalidade, trabalhado globalmente. A escola precisa ser um lugar de diálogo entre a sociedade e a criança em formação, um local bom e digno para todas as crianças. Afinal, cada uma no seu contexto é única e especial. O aluno com deficiência visual precisa ter reconhecida a sua condição de criança, que transcende e supera a patologia, resgatando a alegria, a dignidade e o direito de ser completo na diferença, e de ser feliz, sendo apenas mais uma criança, numa classe onde todos têm o seu lugar e cada um é respeitado como é.

Na atualidade, podemos exigir que a criança fosse respeitada na sua condição de cidadã, como sujeito de direitos, com garantias legais que lhe assegurem proteção para o seu desenvolvimento bio-psico-social. A história, entretanto, revela-nos que nem sempre foi assim. Os estudos científicos sobre a criança e o seu desenvolvimento percorreram um longo caminho até chegar a concepções atuais.

## **Capítulo 5 – A importância da afetividade no papel do educador**

Um ambiente positivo, estimulador, deve se constituir desde as primeiras relações da criança com o mundo. Nas interações iniciais com os seus primeiros cuidadores, já lhe são atribuídas características que, introjetadas posteriormente, formam o entorno sobre o qual a personalidade se estrutura (BOWLBY, 1997).

Segundo esse autor:

[...] a experiência familiar daqueles que se tornarão pessoas relativamente estáveis e autoconfiantes é caracterizada não apenas pelo apoio infalível dos pais, quando a eles se recorre, mas ainda por um estímulo gradual e constante à crescente autonomia, notando-se ainda que os pais transmitem modelos funcionais – de si próprios, da criança e de outros. (BOWLBY, 1997, p. 113)

Como enuncia o autor citado, ao se reconhecerem no lugar de genitores, os pais, normalmente, atribuem à criança a condição de filho ou filha, desejado ou rejeitado, bem-vindo ou intruso. Esse ambiente, no qual será inserida a criança, se forma antes do seu nascimento. É uma construção que se inicia ainda na gestação, quando regras culturais vão nortear a compra do enxoval, a arrumação do quarto, a cor predominante na confecção das peças etc. Todas essas ações são realizadas tendo como pano de fundo o momento emocional que a família, e em especial o casal, vivem.

Para a família, e particularmente para a mãe, a criança já existe representada sob a forma de um bebê ideal. Após o nascimento, toda mãe passa por um momento inicial de adaptação, em que é confrontado o seu ideal de bebê com o bebê real, aquele que chora, que mantém a família em constante vigília, que tem características fisionômicas diferentes da esperada. Esse é o momento do luto materno, vivenciado com grande sofrimento quando a criança nasce com deficiência. Pinho (1998, p. 13) relata:

O nascimento de uma criança deficiente tem como efeito que o lugar previamente construído pelos pais para este filho não possa ser a ele suposto. Por ter o corpo lesado, não recebe o crédito realizador dos ideais parentais. Os pais enxergam nessa criança que nasce a sombra do bebê que não nasceu e está perdido.

Nesse momento, será de extrema importância a continência dos outros membros da família, amigos, vizinhos, colegas de trabalho. As interconexões entre os sistemas no qual está inserido esse primeiro ambiente, em que a díade mãe-filho se encontra, contribuirão para o estabelecimento do tipo de vinculação entre ambos.

Quase sempre é necessário o apoio de terceiros, para que a família possa lidar com essa nova situação. Em alguns casos, torna-se necessária a presença de um profissional especializado, para que um vínculo saudável entre a mãe e o bebê seja estabelecido, e o desenvolvimento da criança possa prosseguir. É importante que a família possa traduzir os sinais de afetividade que a criança cega apresenta: interpretar e validar sinais de afeto, de desagrado; é assim que se firmará a relação entre a criança e seus cuidadores. Nesses primeiros momentos, o sorriso e o choro da criança, o contato físico e o tom da voz do adulto serão os instrumentos de mediação imprescindíveis na criação de vínculos positivos (BRUNO, 1993).

A forma como foi superado esse momento inicial poderá desencadear atitudes patológicas dos familiares em relação à criança, descritas por Grünspun (1987) como: rejeição, superproteção, ansiedade, abandono, perfeccionismo, sedução, hostilidade.

Além desse desafio inicial, os autores que discutem a temática da criança com deficiência, a exemplo de Bruno (1993, 1997 e 1999) ponderam que a família tem os primeiros anos de vida da criança marcados por:

- Contatos frequentes com profissionais especializados, que orientam a cerca do desenvolvimento da criança, retirando do grupo familiar o domínio total da situação, o que pode gerar uma sensação de incompetência para cuidar e acolher aquele novo membro da família;
- Insegurança quanto ao prognóstico, medo quanto à evolução da patologia, principalmente quando se trata de criança com baixa visão;
- Desconforto que o diagnóstico da cegueira traz, rotulando e remetendo o cego a todo instante para o “fantasma” da falha, incompetência, anormalidade;
- Convivência cotidiana com a dificuldade de esclarecer para familiares, vizinhos, amigos, colegas, professores, entre outros, o que se passa com a criança;

- Trabalho de observação extenuante para identificar as limitações e o potencial da criança sem superproteger nem negligenciar cuidados. Esse potencial irá depender de contingências ambientais – no caso da baixa visão, por exemplo, podemos citar casos em que a pouca luminosidade do ambiente interfere no desempenho da criança. Em se tratando da cegueira, um conhecimento prévio do ambiente pode facilitar a criança na execução de tarefas – e internas da criança – o humor, o significado daquela atividade para a criança etc. –, podendo a mesma responder de maneira diferente aos mesmos estímulos ambientais, causando estranhamento à família e desconfiança quanto ao diagnóstico;

- Quando se trata da deficiência visual adquirida, a família tende a comparar o desempenho atual da criança com a sua história passada, agindo, em alguns momentos, como obstáculo para a construção das novas relações da criança com o mundo.

Entendemos que é necessário que a criança cega seja também estimulada a ampliar as suas relações sociais, pois toda criança necessita explorar e conhecer o mundo além dos limites da família, afastando-se por um período de tempo dos vínculos parentais. Este distanciamento permite que sejam construídas novas relações, sem ter que, necessariamente, ocorrer a intermediação direta dos familiares. Dessa forma, a criança vai progressivamente conquistando uma maior autonomia. Esse argumento revela a importância da criança cega estar na escola, vivenciando novas situações, caminhando em busca da sua independência. É segundo Bruno (1993): “[...] uma oportunidade de enriquecer o seu mundo interior e de ampliar as suas vivências”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil esclarece que em 1990, evoluiu-se uma discussão sobre a necessidade de se construir uma sociedade para todos (1998).

Será através da convivência com as diferenças, que todos serão vistos como iguais, pois o fato das crianças com necessidades especiais poder conviver com outras crianças sem dificuldades de aprendizagem, interagindo e trocando experiências, poderão progredir a nível intelectual, vivenciar ambientes que lhe proporcione novas formas de ver e sentir a vida ajudará a progredir cognitivamente.

O desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afetivo. Acrescenta Mantoan (2001) que o desenvolvimento sócio afetivo é fruto de um

contexto que se define por princípios de liberdade, respeito e responsabilidade, sendo o mundo social a fonte e o limite de suas realizações.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que as crianças sem limitações poderão compartilhar e se humanizarem através do contato com as crianças com limitações, compartilham dos valores, o maior deles será o respeito mútuo.

O docente contemporâneo tem que enxergar o processo de ensino com uma nova visão em relação à inclusão. É preciso dosar com muito afeto, pois não são apenas os deficientes, mas todos aqueles segregados, fracassados na escola, humilhados para a vida, todos aqueles que a escola finge não ver, e que, na verdade, necessitam de muita atenção.

Pois, somente através do carinho, do toque, do amor, da confiança e de muito estudo de educadores envolvidos no processo de construção do conhecimento é que poderemos dizer que estamos caminhando para uma sociedade inclusiva, menos desigual, mais acolhedora, principalmente com nossas crianças para que essas, inseridas na escola, possam enriquecer os processos de aprendizagem de todos através da união de suas diferenças.

## II – OBJETIVOS

### 2.1. Objetivo geral:

O objetivo principal desse estudo é o de compreender os processos desenvolvidos na interação professor-aluno no contexto da aprendizagem, visando sua aplicabilidade no cotidiano e analisando a percepção dos envolvidos quanto aos fatores que ocasionam uma relação harmoniosa entre docente e discente para a construção de uma sociedade humanitária que promova a escola inclusiva.

### 2.2. Objetivos específicos:

- Estudar de que forma a motivação do educador envolve e estimula a aprendizagem do educando portador de necessidades educacionais especiais;
- Demonstrar que a missão do professor ultrapassa o “ensinar” – tratando-se de uma gama de competências a serem construídas a cada dia em sala de aula, através de muito amor e afeto;
- Possibilitar aos profissionais que atendam a esse público repensar sua prática, redimensionando, quando necessário, suas ações, a fim de garantir à criança com deficiência visual uma educação de qualidade que acolha sua especificidade, assegurando-lhe a oportunidade de demonstrar todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo;
- Propiciar um ambiente que busque, pelo direito à igualdade, uma educação baseada no respeito mútuo e a construção de valores que possam derrotar a exclusão social.
- Contribuir para a efetiva inclusão das crianças que possuem deficiência visual, averiguando as peculiaridades dessa debilidade, seja ela: congênita, hereditária ou ocasionada por fatores externos, etc.

### **III – METODOLOGIA**

#### **3.1 – Fundamentação Teórica da Metodologia**

Na construção da monografia procurou-se obter um suporte teórico necessário a cada um dos capítulos abordados, buscando assim desenvolvê-la a partir de uma metodologia qualitativa e interpretativa.

Para a construção e obtenção de dados foram utilizados instrumentos diagnósticos da monografia: pesquisa de campo com aplicação de questionários, estudo de caso ou artigos que comprovem o tema envolvido no projeto, dando assim uma visão mensurável daquilo que foi estudado durante a elaboração da monografia.

#### **3.2 – Contexto da Pesquisa**

Estudo descritivo transversal, de investigação do nível de conhecimento dos professores da Instituição: Centro de Pesquisa e Reabilitação Visual (CEPREVI) de Itapetininga/SP.

O CEPREVI conta com a parceria da prefeitura municipal de Itapetininga e atende deficientes visuais de nossa região. O número de alunos não é fixo e as aulas são fornecidas de acordo com o nível de aprendizado e as características de seu comprometimento visual.

Atualmente a escola conta com sete educadores que atendem a aproximadamente trinta alunos de diversas faixas etárias. Desde a Educação Infantil com crianças entre cinco a sete anos até adultos com mais de sessenta anos de idade.

#### **3.3 – Participantes**

Os sujeitos da pesquisa foram professores que lecionam junto aos alunos com necessidades visuais na instituição CEPREVI no município de Itapetininga/SP. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Anexo B).

A pesquisa contou com a participação de seis do total de sete educadores da instituição CEPREVI, que foram entrevistados pela pesquisadora e responderam a um questionário elaborado pela mesma.

### **3.4 – Materiais**

A pesquisa foi embasada através de referências bibliográficas e fontes de pesquisa como internet, jornais, revistas, dentre outros artigos que forem relevantes ao tema principal.

### **3.5 – Instrumentos de Construção de Dados**

Para a obtenção dos dados foi utilizado um questionário semiaberto, contendo sete perguntas sobre deficiência visual (Anexo C).

A pesquisadora, com autorização do diretor da escola, aplicou o questionário aos professores envolvidos. Este foi respondido por escrito e individualmente, sem interferência da pesquisadora.

### **3.6 – Procedimentos de Construção de Dados**

A entidade participante desta pesquisa foi escolhida pelo notório trabalho realizado junto à sociedade itapetiningana. Os profissionais entrevistados foram abordados levando-se em consideração sua atuação no campo da educação infantil, cuja área é também área de atuação da pesquisadora. Foram apresentados os formulários e questionários, numa conversa informal que acabou por resultar numa total cooperação.

### **3.7 – Procedimentos de Análise de Dados**

Foi realizada uma análise descritiva e, posteriormente, uma análise interpretativa dos resultados obtidos. Partindo do pressuposto de estudo da aprendizagem segundo a gênese, isto é, a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos de Vigotsky.

#### IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de agora serão apresentados os resultados obtidos através das pesquisas realizadas com seis educadores da Instituição CEPREVI (Centro de Pesquisa e Reabilitação Visual) que atende os alunos com necessidades visuais da cidade de Itapetininga e dos municípios vizinhos.

Para execução da pesquisa foi elaborado um questionário composto por sete perguntas de livre argumentação (Anexo C), baseado no tema discorrido neste estudo de monografia, abordando centralmente a importância da afetividade na postura do professor contemporâneo e em relação ao educando com o processo de ensino e aprendizagem.

Os participantes serão assim denominados: Participante 1 (idade 40 anos), Participante 2 (idade 26 anos), Participante 3 (idade 34 anos), Participante 4 (idade 39 anos), Participante 5 (idade 26 anos) e Participante 6 (idade 35 anos).

Ao realizar a pesquisa, na pergunta número um (Anexo C) – sobre **a maior dificuldade encontrada pelo professor ao se trabalhar com alunos com deficiência visual** – foram apontados os seguintes agravantes: *“importância de adaptação curricular do professor para atender às necessidades das crianças”* (Participante 1)

*“Dificuldade do educador em encontrar estratégias adequadas em sua didática, bem como os instrumentos de avaliação e adaptação curriculares contextualizados”*. (Participante 5)

Partindo dessas duas respostas observamos o quanto é imprescindível que o professor envolvido com essas crianças saiba planejar os conteúdos de acordo com a especificidade de cada uma. Procurando adaptá-los conforme a realidade e o desenvolvimento que apresentam.

Outro assunto foi o respeito aos deficientes visuais e às suas necessidades, onde duas respostas relatam evidentemente a *“dificuldade do trabalho com a família e a necessidade do respaldo psicológico que o educador deve apresentar buscando acolher o problema advindo da base familiar das crianças”*. (Participante 2)

*“Cuidado este que, muitas vezes, antecede a intervenção pedagógica de ensino”. (Participante 4)*

Para a segunda questão (Anexo C), que salienta **quais os meios de garantir a inclusão social das crianças no ambiente escolar, foram fornecidas as seguintes respostas:** o professor de informática através de softwares específicos destinados ao portador de necessidade visual capacita-os para o mercado de trabalho.

A professora de braile auxilia-os na alfabetização em braile, na leitura, escrita e pronúncia das palavras.

Outro fato é o de que a *“entidade escolar deve ser acolhedora e combativa da exclusão, tendo este princípio em sua política e principalmente fazer acontecer tais objetivos na prática cotidiana de toda a equipe”*. (Participante 5)

Foi apontada *“a necessidade de todos os agentes educacionais estarem envolvidos no processo de interação da criança e não apenas o seu professor, onde haja um novo olhar e a vivência da inclusão dia a dia com conhecimentos e atitudes que favoreçam esse processo”*. (Participante 1)

Os entrevistados foram questionados sobre **como se dá o processo de interação com os demais colegas**, quando citaram em totalidade que: *“entre os alunos a deficiência é encarada normalmente e as crianças aceitam o que é “diferente”, pois antes de ser cega ela também é uma criança como todas as outras. Apenas precisam de algumas adaptações para realizar as atividades como as demais”*. (Participante 1)

Indagados sobre qual **seria o posicionamento da família dos educandos**, mencionaram que: a maioria não apoia o trabalho realizado na Instituição, não dando assim continuidade ao aprendizado de seus filhos.

Um ainda colocou que *“a própria família, em alguns casos, mostra-se acomodada e preconceituosa frente à deficiência”*. (Participante 2)

Ressaltaram também que, às vezes, *“as famílias demoram a procurar instituições específicas para acompanhamento de alunos com necessidades visuais e, com isso, a criança perde um tempo precioso em seu desenvolvimento”*. (Participante 1)

Reconhecem a importância do apoio e parceria com os membros familiares, *“que em muitos casos agem de forma superprotetora de seus filhos, exatamente por não saberem como enfrentar a situação”*. (Participante 5)

Foi pedido, para **quem quisesse compartilhar uma experiência positiva alcançada tendo adotado o papel afetivo-social em seu trabalho enquanto educador**. Para esta questão foram relatadas as seguintes vivências:

*“Tenho um aluno que passa por diversos problemas familiares. Por isso sempre converso e dou a ele o apoio psicológico e a motivação de que precisa. Com isso tenho alcançado sucesso em seu desenvolvimento e aprendizagem.”* (Participante 4)

*“Sinto-me gratificado por ver que meus alunos confiam em mim. E isso se tornou possível por eu sempre ouvir suas angústias e tentar acalmá-los, compartilhando seus problemas durante a aula.”* (Participante 3)

*“A criança com cegueira congênita tem que construir sua memória tátil através de experiências vivenciadas com significado. É fundamental que o vínculo afetivo estabelecido primeiramente com a figura materna e posteriormente com o professor. Como seu aprendizado acontece de forma concreta é necessário à confiança, caso contrário ela não vai desejar experimentar sensações diferentes, novas, prazerosas ou até mesmo desagradáveis para ter noção do mundo a sua volta.”* (Participante 1)

*“Como professora, procuro sempre falar a verdade, descrever o ambiente e os acontecimentos durante a aula, manter um vínculo que possibilite um passeio comigo, pois como guia vidente, eu serei os seus olhos. E sem confiança isso não seria possível.”* (Participante 1)

Na próxima questão foi perguntado **se consideram importante a inclusão dos portadores de deficiência visual e por quê**. Todos responderam concisamente que sim, pois como toda a criança, os deficientes visuais dispõem de direitos como os outros. *“A falta da visão fará com que necessite de estímulos específicos, mas não as impedirá de aprender. Sua cognição ocorrerá mesmo que, em certos casos, com um pouco de atraso em relação à média (vidente). Levando em consideração que a visão integra outros sentidos, a falta desta acarreta uma construção de mundo num ritmo diferente”*. (Participante 1)

*“O paradigma atual é a inclusão, vivemos em um país diversificado onde a pluralidade está presente. Então porque não aceitar os diferentes? Afinal são diferentes e não inferiores.” (Participante 1)*

Foi colocada uma interrogação que está intimamente ligada com a essência desta monografia: **Quanto à afetividade do educador, considera importante essa postura no processo de ensino e aprendizagem?**

Foram obtidas as seguintes devolutivas: *“Toda a criança precisa de um vínculo afetivo estabelecido com seu mediador, com a criança cega não é diferente, pois é importante que esta tenha confiança e sinta-se acolhida e respeitada em seu ambiente escolar.” (Participante 5)*

*“Considero a afetividade do educador um vínculo facilitador para ampliar e desabrochar potencialidades da criança deficiente.” (Participante 5)*

*“Sempre que posso oriento meus alunos através de conversas e até mesmo realizo encaminhamentos para outros profissionais como psicólogos”. (Participante 4)*

*“Muitas vezes deixo de dar a aula que planejei para oferecer apoio psicológico aos educandos.” (Participante 3)*

Partindo de uma reflexão acerca das respostas é inegável a importância da afetividade que o educador contemporâneo deve apresentar em sua prática pedagógica.

Fato este não exclusivo da educação especial, mas de toda a educação independente de sua fase.

Estamos diante de uma sociedade que em sua maioria não apresenta a estrutura familiar adequada que garanta a efetiva educação de seus filhos e toda esta problemática permeia o espaço escolar e faz de nós mais que professores, ocupando cada dia mais o espaço que antes era exclusivo dos pais e dos demais membros familiares.

O ambiente escolar tem uma importância significativa no acolhimento dos educandos, favorecendo seu desenvolvimento ou reproduzindo características excludentes da sociedade. Pois segundo Bruno, “a ação do sujeito portador de deficiência visual e sua capacidade de construir conhecimento ficam muitas vezes

prejudicadas, não apenas pela limitação do déficit visual em si, mas principalmente, pela qualidade de troca com o meio”. Tendo em vista que a vivência em sala de aula pela criança cega faz com que ela possa aprender o conteúdo e dê significação a essa aprendizagem justamente através da interação com seu meio social.

Muito mais importante que ensinar é criar um ambiente acolhedor que propicie o aprendizado e para tal é preciso ouvir e dar o apoio psicológico de que a criança necessita nas diversas situações em sala de aula.

Somente com a postura afetiva e de respeito às emoções trazidas pelas crianças é que alcançaremos o objetivo da educação: o aprendizado.

## V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo em transformação social e política em que se vive, acredita-se ser a escola um lugar concreto, um estabelecimento de ensino com identidade específica, um lugar onde há subjetividade.

O homem já nasce no cotidiano e aprende com o grupo a viver nele; assim, a ética se faz necessária à vida em comunidade social. A vida cotidiana é caracterizada pela sua espontaneidade e seus preconceitos.

Ao analisar o papel do educador e a importância da atuação efetiva em sua relação com a educação inclusiva, através do estudo do seu cotidiano, percebeu-se que há formas alternativas de solucionar os problemas diários, pois cada realidade tem suas singularidades. Foi enfatizado que os aspectos de ordem histórica, ideológica e psicológica interferem na prática do educador colocando em destaque o respaldo pedagógico e afetivo necessários na relação com o outro dentro da escolaridade das crianças na Educação Infantil.

Ao finalizar o trabalho, acredita-se, com mais segurança, que todo profissional de educação deve ser um educador comprometido com o bem-estar de seus alunos.

A análise das percepções dos entrevistados evidencia a importância do afeto na interação aluno-professor, sobretudo em condições que exigem meios diversos de ensino-aprendizagem, como é a educação de alunos com necessidades especiais. Mostrando que a inclusão e a afetividade caminham de mãos dadas neste processo.

O trabalho realizado não se finaliza em conclusões, mas abre perspectiva para estudos posteriores sobre a compreensão das várias atividades escolares que visam maneiras de melhorar a qualidade educacional oferecida a alunos deficientes.

Demais estudos sobre o cotidiano escolar e a prática afetiva da educação podem apontar novas propostas pedagógicas na busca da compreensão da alteração da realidade educacional inclusiva atual.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998 a.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar.** São Paulo: NEWSWORK, 1993.

\_\_\_\_\_. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica.** São Paulo: Laramara, 1997.

\_\_\_\_\_. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana: Análise das representações dos pais-alunos-professores.** 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato grosso do Sul, 1999.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão.** São Paulo: UNEP, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Sobre princípios, política e prática em Educação Especial.** Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca, s/ed., junho, 1994.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1997. **Manual de Legislação.** Atlas, 6ª edição.

GRÜNSPUN, H. **Distúrbios neuróticos da criança.** São Paulo: Atheneu, 1987.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a Deficiência Mental**. São Paulo. Scipione, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLL, L. C. **Vigotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OCHAITA, E; ROSA. A. percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C. PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 183 – 197.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Gráfica, 1993.

PINHO, G. S. **Escritos da criança**. Porto Alegre: Centro Lídia Coriat, 1998.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. **Ensaio sobre a problemática a cegueira**: prevenção-recuperação-reabilitação. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

TEMPORINI, E. R.; KARA-JOSÉ, N. A perda da visão: estratégias de prevenção. **Arquivo Brasileiro de Oftalmologia**, São Paulo, v. 67, n. 4, p.597-601, jul./ago. 2004.

SACRISTAN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão** - Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, S. Z. L.; PRIETO, Rosângela G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs) **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p.123-136.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vigotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor Dis, 1997.

WERTSCH, J. V. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXO A**

### **Convite para Pesquisa**

Eu, Mariana Lopes dos Santos, pesquisadora, portadora do CPF 343063068-10, RG 43224417-7, estabelecida à Rua Padre Carlos Regatieri nº 646, Rio Branco, na cidade de Itapetininga, cujo telefone de contato é (15) 3527-7624, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “A importância da afetividade na inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Infantil”, como parte integrante da conclusão do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, pela UAB: Universidade Aberta do Brasil.

O objetivo desse estudo é evidenciar a importância da afetividade no papel do professor, especificamente na inclusão de alunos com deficiência visual que estão inseridos na Educação Infantil.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação dos participantes em nenhuma hipótese. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de uma monografia.

A seguir o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado.

## ANEXO B

### Termo de consentimento da Instituição

Prezado Senhor (a):

Gostaríamos de convidar sua instituição a participar da pesquisa “Qual a importância da afetividade na inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Infantil?”, onde serão investigados o êxito no processo ensino e aprendizagem sob essa perspectiva.

Serão realizadas entrevistas com o professor da instituição CEPREVI, e a observação do desenvolvimento cognitivo e social do aluno e sua participação com o meio. As perguntas serão previamente formuladas conforme roteiro.

O profissional entrevistado não corre qualquer tipo de risco em participar deste estudo. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, o nome dele não será revelado em nenhuma situação. Se a informação coletada neste estudo vir a ser publicada não será identificado o nome.

Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes e todas as despesas relacionadas ao estudo são de responsabilidade do pesquisador.

A participação da instituição neste estudo, representado (a) pelo (a) diretor (a) é inteiramente voluntária e esta é livre para recusar participar ou abandonar o estudo a qualquer momento. Depois de ter lido as informações acima, se for da vontade da instituição participar deste estudo, por favor, preencha o consentimento abaixo, em duas vias, sendo uma do participante.

Consentimento:

Declaro que li e entendi as informações contidas acima. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Eu \_\_\_\_\_ representando a instituição

\_\_\_\_\_ autorizo a participação desta instituição no estudo.

Itapetininga, \_\_\_\_\_, de novembro de 2010

\_\_\_\_\_  
Diretor (a)

\_\_\_\_\_  
Mariana Lopes dos Santos  
Contato: (015) 9735-3500

### Termo de consentimento Professor

Prezado Senhor (a):

Gostaríamos de convidar sua instituição a participar da pesquisa “Qual a importância da afetividade na inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Infantil?”, onde serão investigados o êxito no processo ensino e aprendizagem sob essa perspectiva.

O Senhor (a) será submetido (a) a uma entrevista, aplicada pelo pesquisador autor do estudo, para efetuar avaliação diagnóstica cognitiva do aluno, segundo perguntas previamente formuladas conforme roteiro.

O Senhor (a) não corre qualquer tipo de risco em participar deste estudo. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, seu nome não será revelado em nenhuma situação. Se a informação coletada neste estudo vir a ser publicado o Senhor (a) não será identificado pelo nome.

Embora as informações coletadas na presente pesquisa, possam não trazer benefícios diretos para a instituição, os resultados poderão ajudá-la na adoção de medidas que contribuam para a construção de propostas educacionais que melhorem a interação entre professor e aluno.

Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes e todas as despesas relacionadas ao estudo são de responsabilidade do pesquisador.

Sua participação neste estudo é inteiramente voluntária e o Senhor (a) é livre para recusar participar ou abandonar o estudo a qualquer momento. Depois de ter lido as informações acima, se for de sua vontade participar deste estudo, por favor, preencha o consentimento abaixo, em duas vias, sendo uma do participante.

Consentimento:

Declaro que li e entendi as informações contidas acima. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Eu \_\_\_\_\_  
voluntariamente aceito participar deste estudo.

Itapetininga, \_\_\_\_\_, de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_  
Professor (a)

\_\_\_\_\_  
Mariana Lopes dos Santos  
Contato: (015) 9735-3500

**ANEXO C**

Questionário de coleta de dados N: \_\_\_\_\_

I – Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Tem ou já teve aluno com deficiência visual? ( ) Sim ( ) Não

Já recebeu informação/treinamento sobre deficiência visual? ( ) Sim ( ) Não

II – Questionário:

1. Qual a maior dificuldade encontrada pelo professor ao se trabalhar com alunos que apresentam deficiência visual?
2. Quais os meios de garantir a inclusão social dessas crianças no ambiente escolar?
3. Como se dá a interação dela com os colegas?
4. Na maioria das vezes qual o posicionamento da família desses educandos?
5. Quanto à afetividade do educador, considera importante essa postura no processo de ensino e aprendizagem?
6. Pode compartilhar alguma experiência positiva que alcançou tendo adotado esse papel afetivo-social?
7. Considera importante a inclusão do alunos com deficiência visual? Por quê?