

**DANIELE EVANGELISTA SITA**

**IMAGINAÇÃO E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA PERSPECTIVA  
SÓCIO HISTÓRICA: análise do trabalho pedagógico com crianças  
com visão subnormal**

**ASSIS**

**2017**

**DANIELE EVANGELISTA SITA**

**IMAGINAÇÃO E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA PERSPECTIVA  
SÓCIO HISTÓRICA: análise do trabalho pedagógico com crianças  
com visão subnormal**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestra em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientador(a): João Batista Martins

Bolsista: CAPES

ASSIS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

S623i Sita, Daniele Evangelista  
Imaginação e os processos criativos na perspectiva sócio  
histó-  
rica: análise do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças  
com visão subnormal / Daniele Evangelista Sita. Assis, 2017.  
133f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras  
de  
Assis – Universidade Estadual Paulista.  
Orientador: Dr. João Batista Martins

1. Deficientes visuais. 2. Imaginação nas crianças. 3. Criativi-  
dade. 4. Crianças - Desenvolvimento. 5. Psicologia infantil. I.  
Título.

CDD 155.4

DANIELE EVANGELISTA SITA

**IMAGINAÇÃO E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA  
PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA: análise do trabalho  
pedagógico desenvolvido com crianças com visão  
subnormal**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em PSICOLOGIA (Área de Conhecimento: PSICOLOGIA E SOCIEDADE)

Data da Aprovação: 26/05/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

  
Presidente: Prof. Dr. JOÃO BATISTA MARTINS - UNESP/ASSIS

  
Membros: Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES - UNESP/ASSIS

  
Profa. Dra. MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL/LONDRINA

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais e ao meu irmão Lucas, que sempre me apoiaram ao longo dessa jornada.

Aos membros da minha família em Assis e ao meu amigo Marcus, que estiveram ao meu lado e me ajudaram de inúmeras formas a concretizar esse sonho.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Aos meus amigos de Londrina, pela compreensão e companheirismo.

Ao meu orientador, João Batista Martins, por todo aprendizado e compreensão.

A Deus, pela oportunidade de viver essa experiência.

SITA, Daniele Evangelista. **Imaginação e criação na perspectiva sócio histórica: análise do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças com visão subnormal**. 2017.133f (Mestrado Acadêmico em Psicologia). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

## RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar se a prática pedagógica de professores especialistas, que trabalhavam com crianças deficientes visuais, se organizava de modo que contribuísse com o desenvolvimento dos processos imaginativos e criativos de tais crianças. Os processos criativos emergem em atividades lúdicas, nos desenhos e na produção de narrativas na infância. De acordo com a teoria sócio histórica de Vigotski, assim como qualquer outra função psicológica superior, a imaginação e a criação têm sua origem no social e se modificam ao longo do desenvolvimento humano. Elas não surgem de repente, mas lenta e gradualmente, desenvolvendo-se do mais simples para formas mais complexas. Constroem-se a partir dos materiais captados do mundo real e estão diretamente relacionadas com a riqueza e a variedade das experiências acumuladas pelo homem. A presente pesquisa, fundamentada pela teoria sócio histórica, observou e analisou o trabalho de quatro professoras do Instituto Roberto Miranda, localizado na cidade de Londrina, que atende pessoas com deficiência visual. Foram realizadas entrevistas e observações em sala ao longo de cinco meses. Com os dados coletados, pôde-se perceber que não houve nenhum trabalho intencionalmente pensado com o objetivo de desenvolver nas crianças a imaginação e a criação, mas que, por outro lado, as professoras tinham como característica desenvolver suas propostas pedagógicas por meio de atividades lúdicas, então, conseqüentemente, tais processos estavam sendo estimulados. Além disso, deve-se ressaltar que o trabalho pedagógico didático também contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criação, pois como dissemos, eles dependem das apropriações que as crianças fazem do mundo, então quanto mais ela conhecer, maior será sua capacidade de imaginar e criar. Podemos concluir que as atividades desenvolvidas pelas professoras do Instituto contribuem para o desenvolvimento da imaginação e da criação em crianças com deficiência visual, mas tal trabalho poderia ser potencializado se houvesse uma proposta pedagógica que valorizasse tais aspectos e trabalhasse intencionalmente para isso. A imaginação é a função psicológica responsável pela criação de cenários, de ideias e objetos que não estão presentes na realidade. Ela permite que o homem se projete para o futuro e a escola não pode continuar ignorando esse fato. As crianças precisam ser apoiadas na criação e no desenvolvimento afetivo de suas ideias, porque não podemos nos esquecer que todo o saber foi produzido historicamente por homens que tiveram a capacidade de imaginar e criar.

**Palavras-chave:** deficiência visual; psicologia sócio histórica; imaginação e criação.

SITA, Daniele Evangelista. Imagination and creation in the socio-historical perspective: analysis of the pedagogical work developed with children with low vision. 2017.133f (Master's Degree in Psychology). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2017.

### **ABSTRACT**

The aim of this research was to investigate whether the pedagogical practice of specialist teachers working with visually impaired children was organized in such a way as to contribute to the development of the imaginative and creative processes of such children. Creative processes emerge in playful activities, in the drawings and in the production of narratives in childhood. According to Vygotsky's socio-historical theory, like any other higher psychological function, imagination and creation have their origin in the social and change throughout human development. They do not arise suddenly, but slowly and gradually, developing from the simplest to more complex forms. They are constructed from materials captured in the real world and are directly related to the richness and variety of experiences accumulated by man. The present research, based on socio - historical theory, observed and analyzed the work of four teachers of the Roberto Miranda Institute, located in the city of Londrina, which serves people with visual impairment. Interviews and observations were carried out in the room during five months. With the data collected, it was possible to perceive that there was no intentionally thoughtful work with the objective of developing in children the imagination and the creation, but that, on the other hand, the teachers had as characteristic to develop their pedagogical proposals through playful activities , Then, consequently, such processes were being stimulated. In addition, it should be emphasized that didactic pedagogical work also contributes to the development of imagination and creation, because as we said, they depend on the appropriations that children make of the world, so the more they know about it, the greater their ability to imagine And create. We can conclude that the activities developed by the Institute's teachers contribute to the development of imagination and creativity in visually impaired children, but such work could be enhanced if there was a pedagogical proposal that valued these aspects and worked intentionally for it. Imagination is the psychological function responsible for creating scenarios, ideas and objects that are not present in our reality. It allows man to project himself into the future and the school can not continue to ignore this fact, children need to be supported in the creation and affective development of their ideas, because we can not forget that all knowledge has been produced historically by men who Had the ability to imagine and create

**Key words:** Visual impairment; Socio-historical psychology; Imagination and creation

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1. DEFICIÊNCIA VISUAL: CARACTERIZAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>24</b>
2.1 Inclusão Escolar.....	24
2.2 Prática e formação docente.....	26
2.3 Atuação do professor frente a crianças com deficiência visual.....	28
<b>3. VIGOTSKI E A TEORIA SÓCIO HISTÓRICA.....</b>	<b>34</b>
<b>4. A IMAGINAÇÃO.....</b>	<b>39</b>
4.1 Vigotski: o exercício da imaginação como possibilidade para o desenvolvimento humano e social.....	39
4.2 A imaginação e a criação artística.....	46
4.3 Os processos criativos e a as atividades guiadas pela imaginação na infância.....	50
<b>5.A IMAGINAÇÃO E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL.....</b>	<b>65</b>
5.1 Imagens mentais e o pensamento conceitual.....	73
<b>6. METODOLOGIA.....</b>	<b>77</b>
6.1 Etnografia e o campo educacional.....	78
6.2 O Instituto Roberto Miranda.....	82
6.3 Do Projeto Político Pedagógico do Instituto Roberto Miranda.....	84
6.4 Do contato com as professoras.....	87
<b>7. PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO COM CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS.....</b>	<b>89</b>
7.1 Professora A.....	91
7.2 Professora B.....	94
7.3 Professora C.....	100
7.4 Professora D.....	107
<b>8. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>110</b>
8.1 Relação pesquisador-professor.....	111
8.2 O trabalho Pedagógico.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>



## INTRODUÇÃO

Em 2013, quando ainda estava na graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto de extensão que oferecia curso de formação complementar para professores de escolas filantrópicas de educação infantil, localizadas na cidade de Londrina. No curso, tínhamos como objetivo construir, junto com os professores, uma postura crítica sobre a questão dos jogos, brinquedos e brincadeiras voltados para a educação infantil. Esperava-se que os educadores refletissem sobre suas práticas de modo que seu trabalho pudesse oferecer à criança pequena uma gama de atividades que favorecessem seu desenvolvimento. Como estagiária, era de minha responsabilidade montar o curso e para isso foi preciso adentrar em algumas teorias do desenvolvimento infantil. Através desse projeto tive a oportunidade de começar a ler e entender mais sobre os processos imaginativos e criativos na infância.

Muitos dos professores que frequentavam o curso já exercitavam uma prática lúdica com seus estudantes e estavam lá com o objetivo de se aprimorarem. Uma das professoras, no entanto, tinha em sua sala uma criança com deficiência visual e, segundo ela, era muito difícil de se trabalhar com ela, porque ela “não conseguia imaginar”. A professora alegava que a criança só manipulava os brinquedos e logo os deixava de lado, além de não conseguir participar das brincadeiras com a turma. Diante desse relato e sabendo da importância da imaginação e da criação para o desenvolvimento humano, senti-me instigada a pesquisar sobre como os processos de imaginação e criação se dão em crianças com deficiência visual.

Estudos sobre a imaginação podem ser encontrados em diversas correntes teóricas ao longo do tempo. É possível encontrar referências em trabalhos no campo da filosofia, da psicologia, da psicanálise, entre outras áreas que tentaram, de alguma forma desvendar as inúmeras relações entre a produção de imagens, a percepção do real, a configuração da imaginação e dos processos criativos (SILVA, 2012). Cada uma das aproximações tem suas particularidades, muitas delas não são consensuais e não dialogam entre si, o que exige da pessoa que estuda o tema uma delimitação conceitual. Nessa direção, na presente pesquisa, trabalharemos com o conceito de imaginação através do olhar da teoria sócio histórica de Vigotski.

Optei por trabalhar com Vigotski, pois desde os últimos anos de minha graduação venho desenvolvendo trabalhos e estudando sua teoria. Vigotski foi um autor que trouxe grandes contribuições para o campo da psicologia do século XX. Seu principal objetivo era compreender o funcionamento do que ele chamava de funções psicológicas superiores, ou seja, funções tipicamente humanas tais como abstração, planejamento, memória, imaginação, entre outras. O interesse do autor pelo desenvolvimento da imaginação é muito grande e várias são as obras nas quais podemos encontrar referências sobre os processos imaginativos e criativos.

Seu interesse pelo tema vem desde 1925, quando ele publicou seu livro *Psicologia da arte*, no qual fala sobre a psicologia da criação e sobre a questão das funções artísticas. Nos anos seguintes Vigotski publica o capítulo “*Psicologia estética*” encontrado em seu livro “*Psicologia pedagógica*” (1926), no qual faz considerações sobre a educação estética das crianças. Em 1932 produz o texto “*Sobre o problema da psicologia da criatividade do ator*”, no qual levanta algumas discussões sobre a capacidade do ator de interpretar emoções e comover o público mesmo estando desprovido de qualquer sentimento parecido. Outra grande obra de Vigotski na área, foi seu livro publicado em 1930 chamado de “*Imaginação e criação na infância*”. O livro esboça como os processos imaginativos e criativos se desenvolvem nas crianças e adolescentes, além de discutir o trabalho pedagógico orientado para a experiência estética.

Diferente do que muitos acreditam e do que o senso comum prega, a imaginação não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil. A imaginação, de acordo com a teoria sócio histórica, é base para o pensamento, para a criação e para o conhecimento do mundo. Para Vigotski (1930/2014<sup>1</sup>), existem dois tipos básicos de ações: as reprodutivas e as criativas. As primeiras dizem respeito ao comportamento do homem que não cria nada de novo, mas simplesmente reproduz aquilo que já existe, baseado na memória e nas impressões passadas. Já o segundo tipo, diz respeito à capacidade do cérebro de reelaborar e criar a partir de experiências passadas, dando ao homem a possibilidade de se projetar para o futuro, de criar e modificar seu presente. Vigotski (1930/2014, p. 111) defende que “(...) todo o futuro do homem é conquistado através da imaginação. A

---

<sup>1</sup> A notação bibliográfica (ano/ano) está sendo utilizada para localizarmos cronologicamente os leitores ao longo da produção vigotskiana. Assim, a primeira indicação de ano nos remete para o ano em que a obra foi publicada originalmente, a segunda indicação de ano, para o ano da publicação que utilizamos para a confecção deste trabalho.

orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação”.

O desenvolvimento da imaginação não possui apenas um significado parcial de exercício e de estímulo de uma função isolada qualquer, ela tem um significado global que se reflete em todo o comportamento humano. Imaginar e conhecer são inseparáveis na atividade humana, e manifestam-se ao longo de todo o processo de desenvolvimento ontogênico, em especial na infância. A maneira como as crianças manifestam essa imaginação, normalmente demonstra seu modo de pensar o real e também de senti-lo e interpretá-lo.

O desenho, o faz-de-conta e as narrativas, atividades criadoras na infância, podem ser compreendidas como um espaço peculiar no qual as crianças têm a oportunidade de se expressar de forma sensível sobre o universo que as cerca, além de revelar as leituras que fazem da realidade. Por intermédio da imaginação a criança pode acessar mundos tangíveis e não tangíveis, mundos conhecidos ou não. Pode ir a locais nunca antes visitados e vivenciar momentos históricos nos quais nunca se esteve presente (SILVA, 2012).

Por esse motivo, deve ser dado à criança oportunidades de experimentar, vivenciar e participar das mais diversas situações. Quanto maior for o volume de experiências vividas, maior será sua bagagem de conhecimento e maior será sua capacidade de imaginar e criar. Cada um de nós está cercado de objetos que possuem a marca humana e que se constituem como objetos culturais. O sujeito é um corpo que sente, que sabe, que compreende esses objetos do mundo através de suas experiências perceptivas. Segundo Almeida (2014), alguns estudos apontam que 80% de tudo aquilo que o homem vivencia lhe é repassado pelo sentido da visão. Normalmente, o primeiro contato que fazemos com algo novo é através da visão, inclusive, algumas coisas conhecemos apenas de vista.

Pela visão, formamos as imagens que passarão pelo processo de recombinação no cérebro e nos possibilitarão de imaginar e criar coisas novas. Foi a partir dessa concepção que passei a me questionar como se desenvolve a imaginação e a criação em crianças com deficiência visual. Acredito que esse tipo de reflexão desperta em pessoas que possuem a visão, interrogações sobre as diferentes maneiras do ser humano perceber e conhecer o mundo ao seu redor, utilizando caminhos perceptuais diferentes dos que lhe são habituais.

Segundo Vigotski (Vygotski, 1929/1995b), do ponto de vista psicológico e pedagógico, a conduta da criança com deficiência visual pode ser equiparada à da criança com visão normal. A educação do cego não se distingue da educação da criança vidente. O processo de ler com as mãos, por exemplo, é aprendido de maneira análoga ao processo da leitura visual. Para Vigotski (Vygotski, 1929/1995b), ambos podem ser identificados como reflexos que foram condicionados a determinados sinais ou signos. No caso da pessoa deficiente visual, cada combinação de pontos do alfabeto Braille, que corresponde a uma letra, é repetido com o som que representa essa letra. Assim, ao apalpar os pontos do Braille, cada combinação evoca um som correspondente. Esses sons se organizam em palavras e a partir daí é possível transformar os pontos em uma leitura inteligível. O processo de aprendizagem de leitura por pessoas videntes é absolutamente similar.

A formação dos reflexos condicionados, responsáveis por todo esse processo, é o mesmo para todas as pessoas, sejam elas videntes ou não. Um reflexo condicionado pode ser formado a partir de qualquer estímulo exterior, independentemente de sua origem ser os olhos, o ouvido ou a pele. Para Vigotski (Vygotski, 1924/1995a) aí reside um dos princípios mais importantes da pedagogia da criança com visão subnormal: as reações condicionadas são iguais tanto para os cegos como para os videntes. A única diferença é que no caso das pessoas com visão subnormal, o órgão de percepção é substituído por outro, mas o conteúdo qualitativo da reação segue sendo o mesmo, assim como todo o seu bem como todo o processo de formação.

É a partir desse ponto de vista que Vigotski (Vygotski, 1924/1995b) defende a ideia de que a educação da pessoa com deficiência visual é um processo exatamente igual ao da criança com visão normal, de elaboração de novas condutas e de criação de novos reflexos condicionados e, por isso, ele acredita que o aparato biológico da criança com visão subnormal não pode ser considerado o responsável pelos problemas educacionais da mesma. A deficiência visual, para o autor, não significa nada além da ausência de uma das vias de percepção que, poderia ser substituída por outras vias. Isso significa dizer que o problema na educação da criança com deficiência visual deve ser considerado uma questão que tem uma implicação social.

Em 1924 Vigotski já defendia a ideia de que a criança com deficiência visual deveria estar numa escola comum, junto com as crianças videntes. O autor achava

que a escola especial criava uma ruptura no contato da criança com o ambiente normal, pois lá tudo estava calculado e adaptado à deficiência. Ele acreditava que esse ambiente artificial alimentava a deficiência e não contribuía para que essa criança conseguisse se incorporar a sociedade.

Nos dias de hoje, essa ideia que Vigotski defendia em 1924 é amplamente apoiada no âmbito educacional. Atualmente, a criança com deficiência visual tem o direito de estar incluída, ou seja, ter acesso ao mesmo ambiente educacional das crianças videntes. Desde a Declaração de Salamanca, documento assinado em 1994 e considerado um dos mais importantes para a promoção da educação inclusiva em todo o mundo, as crianças com necessidades educativas especiais passaram a ser reconhecidas como pessoas que merecem respeito e educação de qualidade. Passou a ser obrigação da escola acomodar, preferencialmente no ensino regular, todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, a não ser em casos muito específicos.

Com a adoção desse paradigma, a criança com deficiência visual passou a ter a possibilidade de ingressar no sistema educacional regular desde a Educação Infantil. Isso significa estimular, desde cedo, a autonomia, a independência e a aprendizagem da criança.

Por muito tempo se questionou se a escola regular poderia de fato contribuir para o aprendizado da criança deficiente visual, mas aqui no Brasil, hoje, Bruno (2006, p.12) defende que

A inclusão de crianças, com deficiência visual em creches e pré-escolas, que são os espaços de socialização e cultura por excelência, em conjunto com a família, poderão desempenhar importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças. A inclusão e educação precoce são fatores preciosos não apenas para otimização do potencial de aprendizagem das crianças com deficiência visual, mas são capazes de romper com a visão mítica, discriminatória e carregada de preconceito acerca das possibilidades das pessoas com deficiência visual

A educação infantil, de um modo geral, se configura como um espaço que possibilita a criança de se desenvolver e de interagir com o mundo a sua volta, principalmente por intermédio de atividades lúdicas. Os jogos, brinquedos e brincadeiras, tão difundidos dentro dessa etapa da educação, são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da imaginação, criatividade, da capacidade de tomar decisões, do desenvolvimento motor, da cooperação, da socialização, da

comunicação, entre muitas outras coisas. A escola de educação infantil é um ambiente fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. E se para toda criança a brincadeira é muito importante, para a criança com deficiência visual ela é fundamental (BRUNO, 2006).

Para que haja a integração da criança vidente com a criança deficiente visual, no ambiente da educação infantil, é de extrema importância que as brincadeiras sejam adaptadas, acessíveis e pensadas para que seja possível garantir que todos participem juntos. Com um atendimento pedagógico adequado, a escola de educação infantil pode se configurar para a criança com deficiência visual como um espaço em que ela poderá construir suas práticas culturais e aprimorar cada vez mais a maneira com a qual ela se relaciona com o mundo (BRUNO, 2006). Por meio das brincadeiras, do desenho, do faz-de-conta e das narrativas, a criança tem a possibilidade de ampliar e desenvolver cada vez mais suas funções imaginativas e criativas. Escolhemos nessa pesquisa investigar o trabalho dos professores da educação infantil justamente por esse ser um dos ambientes mais ricos para o desenvolvimento da imaginação e da criação.

Como dito anteriormente, segundo Vigotski (Vygotski, 1924/1995b), a criança com deficiência visual tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que uma criança com visão normal, ou seja, também é capaz de imaginar e criar assim como qualquer outra, entretanto, como apontado pelo autor, ela o faz utilizando outras vias. Para um desenvolvimento sem déficits é importante que criança disponha de profissionais que sejam capacitados a lhe oferecer tanto um espaço, quanto atividades adequadas às suas peculiaridades. Infelizmente, segundo Gasparetto (2007), muitos professores das escolas regulares de educação infantil ainda têm dúvidas sobre as reais possibilidades dos alunos com distúrbios da visão e, por isso, o atendimento especializado pode ser um grande aliado na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dessas crianças.

Uma resolução do Ministério da Educação, publicada em 2 de outubro de 2009, indica que todas as crianças têm o direito de receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período inverso da sua escolarização. Tal atendimento tem como objetivo

(...) complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que

eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 17)

O atendimento deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais na própria escola da criança ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. O professor deve ser especialista e desenvolver um trabalho em conjunto e colaborativo com o professor do ensino regular.

Na cidade de Londrina, podemos encontrar o Instituto Roberto Miranda que oferece atendimento especializado para pessoas com deficiência visual. O Instituto existe desde 1971 e conta com uma equipe multiprofissional para poder oferecer às pessoas com deficiência visual, de qualquer idade, condições adequadas para seu desenvolvimento integral.

Tendo isso em vista, optamos por investigar como os profissionais especializados do Instituto Roberto Miranda organizam seu trabalho e quais estratégias que eles utilizam para proporcionar a essa criança a oportunidade de desenvolver os processos criativos e imaginativos. Para conseguirmos esses dados, utilizamos nessa pesquisa uma metodologia de tipo etnográfico, que foi dividida em três momentos: a inserção da pesquisadora na teoria, a inserção da pesquisadora em campo e por último a esquematização e análise dos dados. A coleta de dados no campo se deu por meio de entrevistas e observações em sala que duraram aproximadamente cinco meses.

Para esquematizar o percurso da pesquisa, essa dissertação está organizada em oito capítulos: no primeiro, fez-se um levantamento do que é a deficiência visual de fato e de como a teoria de Vigotski aborda o assunto. No segundo é apresentado como tem se configurado o processo de inclusão escolar, principalmente, o da criança com deficiência visual, discutindo como se tem trabalhado com ela e como a escola especializada contribui com o trabalho do professor da escola regular. No terceiro capítulo, foi feita uma breve revisão de alguns conceitos da obra de Vigotski, que eram importantes para fundamentar o trabalho. No quarto, fez-se uma discussão do sobre o conceito de imaginação dentro da obra de Vigotski e no capítulo seguinte uma outra discussão sobre a importância do pensamento conceitual para o desenvolvimento dos processos criativos. Depois desses levantamentos teóricos, vem o capítulo da metodologia, no qual exponho como organizei metodologicamente essa pesquisa. Em seguida, exponho os dados colhidos em campo e faço uma análise do que pôde ser ouvido e observado ao

longo da coleta. Espero que esse trabalho possa contribuir com as discussões sobre o tema e com o trabalho de profissionais que tem efetivas dúvidas sobre como se trabalhar com as crianças com deficiência visual.



## 1. DEFICIÊNCIA VISUAL: CARACTERIZAÇÃO

A deficiência visual pode ser caracterizada de diversas maneiras. Os graus de visão abrangem uma gama de possibilidades que vão desde a cegueira total até a visão total. Quando falamos em deficiência visual estamos nos referindo ao espectro que vai da cegueira até a baixa visão. Segundo o Ministério da Educação (GIL, 2000, p.6),

Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades.

A baixa visão pode ser caracterizada como uma incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia. A pessoa ainda conserva alguns resíduos de visão e isso deve ser considerado como um diferencial. Antigamente, não se levava em conta a existência de resíduos visuais, a pessoa era tratada como se fosse cega e dessa forma, aprendia a ler em Braille, a movimentar-se com o auxílio de bengala, entre outras coisas. Atualmente, tanto oftalmologistas, como educadores e terapeutas desenvolvem técnicas para trabalhar com esse resíduo visual, com o objetivo de melhorar significativamente a qualidade de vida dessas pessoas. Pelos instrumentos ópticos como, por exemplo, óculos, lupas, entre outros, é possível que a pessoa com baixa visão distinga vultos, claridade ou objetos a pouca distância, mas mesmo assim, a visão ainda poderá se apresentar embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo.

De acordo com a classificação internacional (CID 10), é considerado cego, o indivíduo que possui, no melhor olho, acuidade visual menor que 0,05 graus. Já uma pessoa com acuidade visual no melhor olho com menos de 0,3 graus e igual ou melhor de 0,05 graus, é classificado dentro dos padrões de baixa visão. No Brasil, a taxa de deficiência visual está de 1,0 a 1,5% da população, sendo que desses, uma entre três mil crianças são cegas e uma entre quinhentas crianças apresenta baixa visão. Em proporção, observa-se que das pessoas com visão subnormal 80% tem baixa visão e os outros 20% são totalmente cegas.

A deficiência visual pode ser adquirida ou congênita. No caso das pessoas que nascem videntes, mas que por algum motivo perdem a capacidade de enxergar ao longo da vida, ainda tem a possibilidade de guardar memórias visuais, lembrança de imagens, luzes, cores e tudo isso é de extrema importância para sua adaptação. Já quando uma pessoa perde a visão nos primeiros anos de vida, ela pode sentir maiores dificuldades no desenvolvimento psicomotor, educacional, emocional e social. Sem um acompanhamento adequado, o mais cedo possível, tais dificuldades podem perdurar ao longo de toda a vida. Quem nasce sem a visão, infelizmente, tem no percurso de seu desenvolvimento um pouco mais de dificuldades a serem superadas.

A Organização Mundial da Saúde (1992) aponta que as crianças com baixa-visão não devem ser educadas da mesma maneira que uma criança cega. Elas precisam de programas, materiais e atendimentos específicos. Dentre os recursos que podem ser utilizados para auxiliar nas questões de ensino aprendizagem estão as lupas, alto nível de iluminação, o contraste e a ampliação, lentes dos mais diversos tipos, telessistemas, cadernos com pautas ampliadas ou reforçadas, lentes escurecidas ou filtro amarelo para potencializar o contraste, entre outros. Dentre os recursos pedagógicos, o professor deve ajudar o aluno a encontrar uma boa posição e distância da lousa para facilitar a cópia, proporcionar atividades lúdicas que favoreçam o exercício dos movimentos oculares, verificar o potencial da visão preservada, compreender as dificuldades de percepção de detalhes que o aluno apresenta, favorecer o desenvolvimento da consciência visual, ajudando-o a interpretar e analisar formas mais complexas de objetos e figuras, além de motivar o aluno a construir imagens mentais a partir da experiência concreta com os objetos, para a representação tridimensional e simbólica, entre muitas outras coisas.

Se a educação da pessoa com baixa visão se desenvolve, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos, a educação da pessoa cega acaba sendo um pouco mais complicada. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2006), por ter ausência total de visão, incluindo qualquer projeção de luz, o processo de aprendizagem se dá por intermédio dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar) e do sistema Braille, o principal meio de comunicação e escrita. Infelizmente, a criança cega demora muito para entrar no universo da alfabetização, pelo fato do sistema Braille não fazer parte do cotidiano como um objeto socialmente estabelecido. Como apenas pessoas cegas o utilizam,

a criança acaba tendo contato com a leitura e escrita somente quando se insere no ambiente escolar. Isso pode trazer prejuízos e atrasos no processo de alfabetização. Geralmente, é na fase pré-escolar que se dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades que são importantes para a leitura e a escrita no Sistema Braille.

Diante das dificuldades geradas pela cegueira ou decorrentes da falta de interação mediada pela visão com o meio, habilidades básicas devem ser trabalhadas desde muito cedo. Desde a pré-escola, já deve-se desenvolver habilidades relativas à percepção corporal, percepção espacial, desenvolvimento de conceitos, discriminação tátil, discriminação auditiva, além da motricidade fina e ampla. Para isso, é preciso que haja um trabalho de estimulação contínuo e consistente. O professor deve levar a criança a experimentar diversas situações de aprendizagem, a fim de que ela possa aprender a explorar, manipular, perceber, reconhecer e conhecer o universo ao qual pertence. A criança que nasce cega precisa de atendimento precoce e estimulação para não ter prejuízos em seu desenvolvimento global.

Para avaliar, de maneira geral, o desenvolvimento da criança com deficiência visual, o Ministério da Educação (BRASIL, 2000) sugere que se deve considerar fatores como: idade; associação (ou não) com outras deficiências; aspectos hereditários; aspectos ambientais; tratamento recebido. A avaliação deve ser feita por profissionais da área da saúde e da educação, em um trabalho conjunto que tem como objetivo identificar as potencialidades e necessidades específicas de cada caso. Um programa de reabilitação depende da atuação da equipe profissional e da família junto à criança, desde o momento do diagnóstico.

As pessoas com deficiência visual por um bom tempo foram consideradas como incapazes, dependentes, além de terem sido maltratadas e negligenciadas historicamente. Há somente 200 anos é que a sociedade começou a perceber que as pessoas cegas e com baixa visão poderiam ser educadas e viver de forma independente. Segundo Vigotski (VYGOTSKI, 1931/1995), a construção do conceito de deficiência visual passou por uma evolução histórica e compreende três estágios principais: um período místico, um biológico-ingênuo e um período científico.

O primeiro período compreende a antiguidade, a Idade Média e uma considerável parte da história moderna. Nessa concepção, ao mesmo tempo em que a cegueira era vista com terror, também era respeitada. Eles acreditavam que os cegos desenvolviam algumas forças místicas superiores da alma, que lhes dava

acesso a um conhecimento espiritual, uma espécie de visão interior, que não era acessível aos videntes e que compensava a visão física perdida. Eles eram conhecidos como “homens de muita luz”, dotados de uma força ultra sensorial da alma. Tais concepções não eram vindas da experiência ou do testemunho das pessoas cegas sobre si mesmas, nem de um estudo científico, elas tinham suas raízes em crenças religiosas e em um mundo espiritual.

No segundo estágio, conhecido como biológico-ingênuo, é possível observar a inauguração de uma nova concepção acerca da cegueira: no lugar do misticismo foi colocada a ciência. Tanto a psicologia quanto a educação passam a defender a instrução da pessoa cega, numa tentativa de incorporá-los na vida social e lhes oferecer o acesso à cultura. No plano teórico, essa nova concepção tem como fundamento a suposição de que a falta de um órgão e/ou a falta de uma das funções da percepção seriam compensadas com o funcionamento e o desenvolvimento acentuado de outros órgãos. No caso da deficiência visual, por exemplo, criaram-se lendas sobre a acuidade do tato e uma espécie de audição aguçada, como uma espécie de sexto sentido, inalcançáveis para os videntes.

Entretanto, pesquisas posteriores da época apontaram uma inconsistência dessa teoria, demonstrando que não existia nos cegos um desenvolvimento acentuado das funções do tato ou da audição e que, ao contrário do que se pensava, frequentemente essas funções são menos desenvolvidas nas pessoas com deficiência visual. Apesar da teoria desse período ter sido invalidada, sem dúvida um grande passo foi dado na época, pela primeira vez a observação científica e os experimentos foram utilizados para abordar a questão da deficiência visual. Ou seja, de um período místico, em que a preocupação principal era com a essência e com a alma da pessoa cega, passou-se para um período em que as concepções eram centradas no homem, nos objetos e fatos da realidade. Isso possibilitou inúmeros avanços no campo da educação da pessoa cega, nessa época, surge à educação e instrução da pessoa com deficiência visual.

Um longo caminho foi percorrido até chegar se chegar à Idade Moderna, em que a ciência desvelou novos caminhos acerca da psicologia da pessoa cega. Para Vigotski (VYGOTSKI, 1931/1995), esse seria o terceiro período histórico, no qual há um grande salto qualitativo no entendimento e na concepção da deficiência visual. A partir desse momento, o homem não é mais concebido exclusivamente como um ser biológico, mas também como um ser histórico e cultural. As descobertas da ciência

na época provaram que se um órgão, por conta de uma insuficiência morfológica ou funcional, não pode cumprir sua função adequadamente, todo o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a responsabilidade de compensar o funcionamento desajustado do órgão. Nesse caso, a deficiência se converteria em ponto de partida e força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. No entanto, de acordo com o autor, seria ingênuo também acreditar que de qualquer enfermidade, invariavelmente, surge uma compensação. Em toda luta existem dois lados e esse outro lado seria o fracasso do processo de compensação e a vitória do sentimento de inferioridade, debilidade, entre outros.

O processo de compensação, descrito por Vigotski (VYGOTSKI, 1931/1995), pode ser entendido como uma reação da personalidade à deficiência. Toda deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação, se convertendo em uma espécie de força motriz do desenvolvimento psíquico da pessoa. Cabe ressaltar que o processo de compensação não se trata de uma função compensando uma outra prejudicada. Segundo o autor, existe a opinião de que, supostamente, quando se priva o homem de algum sentido, como no caso da visão em pessoas cegas, para se compensar a deficiência, há um desenvolvimento acentuado de outros sentidos. Assim, existem relatos sobre os excepcionais sentidos do tato nos cegos e de fato, sabe-se que o cego, por meio do tato, conhecerá muito mais coisas do que um vidente, entretanto, as investigações de Vigotski (VYGOTSKI, 1924/1995b) nos mostram que não há particularidade alguma no tato quando se compara com o desenvolvimento desse sentido em pessoas videntes.

Se uma pessoa com deficiência visual conseguir ler com as mãos e se orientar por meio de pontos em relevo, é um processo completamente análogo a leitura visual das pessoas videntes e no aspecto psicológico, não há nenhuma diferença essencial. Para um analfabeto, qualquer página de livro será um amontoado de signos incompreensíveis, assim como é para nosso dedo o Braille. A questão aqui não é de um tato melhor ou pior, mas em saber ler e escrever, quer dizer, na experiência prévia que cada um tem com o alfabeto. No caso do vidente, com as letras impressas, já com os deficientes visuais, com o Braille.

Vigotski (VYGOTSKI, 1924/1995b) acredita que esse modelo de compensação biológica deveria ser substituído pelo modelo de compensação social, em que o sujeito, diante de sua dificuldade supera suas limitações com base em instrumentos artificiais como, por exemplo, a linguagem braile no caso das pessoas

cegas. Quem acredita que o deficiente compensa suas questões visuais com o desenvolvimento da audição e do tato está equivocada. A psique é, sobretudo, uma função da vida social. A cegueira ou a baixa visão não priva a pessoa de conhecer o mundo, muito menos da realidade completa. A visão, no fim das contas, é apenas uma ferramenta que pode ser substituída pelo trabalho de uma outra ferramenta.

Para Nuernberg (2008), tal concepção instiga a educação a procurar meios para que a compensação social seja efetivamente realizada de modo planejado, objetivo, capaz de promover o processo de apropriação cultural por parte da pessoa com deficiência. Segundo Vigotski (VYGOTSKI, 1924/1995b), a pedagogia formulada por Kurtman, que estuda a criança com algum tipo de deficiência, considera que o desenvolvimento e a educação da pessoa cega, surda-muda e deficiente intelectual não deveriam ser pensados como os das pessoas sem nenhum tipo de deficiência. Essa era a base das teorias mais difundidas da época, mas para o autor, a posição psicológica e pedagógica era completamente oposta. Ele defendia que as crianças deficientes podiam e deviam ter seu desenvolvimento pensado como o da criança normal.

O peso colocado socialmente na deficiência visual é o grande problema, para Vigotski (VYGOTSKI, 1924/1995c). Em seus estudos, ele se remete a um autor chamado Scherbina, que em 1916 já escrevia sobre a tragédia de tratar uma pessoa com deficiência visual com lamentações e suspiros ao longo de sua vida. Tal autor conta que em um determinado colégio para cegos, um enfermeiro dava de comer na boca para uma das crianças, já com oito anos de idade, porque em sua casa não haviam permitido que ele aprendesse a comer sozinho. Justamente nesse ponto, Vigotski (VYGOTSKI, 1931/1995c) defende que a pedagogia deve tratar a criança cega ou com baixa visão como se fossem videntes. Ensiná-la a caminhar na mesma idade que as outras crianças, impulsioná-las a brincar com todas as crianças e sem, jamais, expressar piedade por conta de sua condição. Quando tratada assim, a pessoa com insuficiência visual tem a possibilidade de entender sua deficiência apenas como um desconforto.

O autor defende a ideia de que uma pessoa cega pode valer-se dos olhos de outra pessoa e de sua experiência com a visão. A visão nesse caso seria apenas um aparato ou um instrumento como, por exemplo, o telescópio. E o que realmente importa, quando se diz que é possível estudar fenômenos ópticos com um cego, através da visão de outra pessoa, é o entendimento de que muitos dos problemas

que parecem absolutamente insolúveis quando se pensa na educação individual dessa criança, passam a ser solucionáveis quando se incorpora uma outra pessoa.

A escola especial, segundo o olhar de Vigotski (VYGOTSKI, 1924/1995b), cria uma ruptura no contato da criança com o ambiente normal, ela recolhe-o e coloca-o em um ambiente onde tudo está adaptado à deficiência. Se imaginarmos um ser completamente adaptado ao seu meio e que não encontra obstáculo algum para suas funções vitais, esse ser seria incapaz de se desenvolver, de potencializar suas funções e assim, avançar. Por isso que para Vigotski (VYGOTSKI, 1924/1995b) esse ambiente da escola especial alimenta a deficiência e deixa tudo pronto demais, situação propícia para que a estrutura psíquica se desorganize e a deficiência visual se torne um trauma na vida da pessoa.

Tanto os cegos como as pessoas com baixa visão devem viver uma vida em contato com pessoas videntes. A educação especial para o autor é antisocial e educa para a antissociabilidade, então, já na época ele defendia a criação de um sistema combinado entre educação especial e regular. Para ele, esse novo sistema deveria vir de uma síntese entre a escola comum e a educação especial, sendo uma unidade superior com os elementos mais importantes de cada uma.

Apesar de Vigotski ter desenvolvido seu trabalho na década de 1920, é inegável que sua obra traz muitas contribuições para os dias de hoje e lança luz para a compreensão de temas muito discutidos relativos à educação especial. Costa (2006) vê que, pela teoria de Vigotski, a educação das crianças com necessidades educativas especiais passa de uma pedagogia terapêutica, que tinha como foco os déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, com uma visão prospectiva, ou seja, que visa o desenvolvimento das crianças e que investe em suas possibilidades. As limitações das crianças não são mais vistas com desânimo ou complacência, mas através de uma ótica que nos leva à constatação de que se existem problemas, existem também inúmeras possibilidades.

Segundo Costa (2006), quando trabalhamos com o paradigma vigotskiano temos sempre que pensar nas possibilidades de desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais. O desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer criança não são processos estáticos, mas processos que se constroem nas trocas que elas fazem com o ambiente, e a escola tem um papel importante dentro desse contexto, pois pode disponibilizar para a criança com deficiência meios e formas para se alcançar seu desenvolvimento pleno. Isso significa pensar em uma

educação enriquecida e criativa, que utiliza os mais variados instrumentos para que esse indivíduo desfrute de uma educação de alta qualidade.

Como dito anteriormente, Vigotski na década de 20 já defendia essa educação de qualidade para a criança com deficiência. Atualmente, vive-se uma mudança de paradigma no qual se pretende garantir que pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade no ensino regular. Com isso, muitas discussões são levantadas e tanto educadores como pesquisadores procuram soluções para suas dificuldades e inquietações no que se refere à inclusão desses alunos nas salas de aulas. Atitudes preconcebidas e sentimentos de inferioridade e pena são observados comumente. Vivemos em uma sociedade que elege um padrão de normalidade e tudo aquilo foge do padrão acaba sendo estereotipado e classificado. Ignora-se o fato de que a sociedade se compõe de homens e mulheres diferentes um dos outros e que é justamente essa heterogeneidade nos caracteriza. Atitudes de rejeição, estigmas e posturas preconceituosas criam barreiras sociais e físicas, além de dificultar o processo de inclusão social e escolar. Não acreditar no potencial de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência pode ser uma das maiores dificuldades

Tendo isso em vista, o próximo capítulo pretende discutir como tem se configurado o processo de inclusão escolar e como um trabalho bem desenvolvido pode mudar a vida e educação de crianças com deficiência visual.



## 2. INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE

A inclusão escolar tem sido um tema frequentemente debatido por vários especialistas das áreas da saúde e da educação, bem como por órgãos governamentais. Apesar dos avanços na área, ainda há muita discussão sobre o processo de permanência de estudantes com necessidades especiais no ensino regular e também quanto a própria formação dos educadores. Nesse capítulo falarei um pouco sobre o assunto, principalmente, para ampliar as discussões sobre a escolarização da criança com deficiência visual.

### 2.1 Inclusão Escolar

A ideia de inclusão foi proposta em um movimento histórico que tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Essa história, geralmente, é descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e culmina no movimento inclusivista. Nas práticas segregacionistas iniciais, buscava-se educar o deficiente entre seus iguais, afastando-o do restante da sociedade. As críticas a essa visão fizeram com que surgisse uma visão integracionista, que tentava adequar a pessoa com deficiência aos padrões da escola comum. Muitas vezes eles estavam dentro do ensino regular, mas não havia uma mudança no funcionamento da escola e a crítica feita a essa posição acabou fundamentando o movimento da inclusão escolar.

A ideia de inclusão tem como base uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade, o que significa a garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo. O principal valor que permeia a ideia de inclusão é o princípio da igualdade, entretanto, fala-se de uma igualdade que, de forma alguma, pode ser entendida como tornar igual. Incluir não é nivelar ou uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário. As diferenças, ao invés de serem inibidas, são valorizadas, fazendo com que não exista o modelo de "aluno-padrão". Cada integrante desse cenário tende a ser valorizado como é e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta essas diferenças (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Essa nova proposta educacional surgiu, principalmente, depois da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, no qual estavam presentes 92 países e 25 organizações internacionais, que passaram a considerar a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades no âmbito educativo. Desde então, as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas e as escolas devem se adequar para recebê-las. A escola passou a ser considerada o meio mais competente para se combater as atitudes discriminatórias e para se construir uma sociedade que seja capaz de oferecer educação para todos.

O grande avanço da Declaração de Salamanca estava no fato de não discorrer sobre uma escola que na prática não existe, mas de apontar para a obrigação dos governos em dar prioridade política e financeira para o aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças (MELLETTI; BUENO, 2010). Ao considerar que as condições pessoais, sociais, culturais e políticas originam muitas diferenças entre as pessoas, é preciso considerar também que a escola atual não consegue dar conta dessas diferenças, necessitando de modificações estruturais, para que “sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças” (UNESCO, 1994), tendo em vista que

as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças, ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994, p.2)

Assim, segundo a Declaração, deverão estar inclusas na educação tanto crianças com deficiências, como os superdotados. Crianças da rua, crianças que trabalham, crianças de populações remotas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais. Crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. A colocação de crianças em escolas especiais de forma permanente deve acontecer excepcionalmente, quando ficar claro que a educação regular é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno.

A educação inclusiva não é aquela que, simplesmente, aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do

mundo. Não basta reconhecer e aceitar a diferença, deve-se transformar a ação e a experiência em algo que contribua para a ampliação da visão de mundo, no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. Negar a diferença é submeter-se a padrões preestabelecidos, tirando do sujeito sua identidade e o colocando na posição de sujeito. Contra isso que devemos lutar nos espaços com os quais nos relacionamos (ALVES, 2006).

Por essa ser uma pesquisa que tem interesse em crianças com deficiência visual, torna-se relevante destacar que a adoção do paradigma da inclusão escolar traz como fundamento a importância da criança com deficiência ingressar no sistema educacional regular desde a Educação Infantil. A construção de uma educação inclusiva a partir da educação infantil implica em pensar, desde muito cedo, em espaços, tempos, profissionais adequados, recursos pedagógicos e outras coisas, que facilitem o acesso, a permanência e desenvolvimento pleno de todas as crianças, inclusive, as que apresentam necessidades educacionais especiais.

A convivência precoce em um modelo de educação inclusiva pressupõe a formação de uma geração sem pré-conceitos sobre o outro. Se não houver categorização de algo ou alguém como superior ou inferior, essa característica não fará parte de sua constituição. A instituição de educação infantil deve promover situações diárias em que os alunos cultivem o respeito, a cidadania, o cuidar de si e do outro, a aceitação e tantos outros valores necessários para a formação de um cidadão justo (CARNEIRO, 2012).

Como aponta Carneiro (2012), por possuir uma trajetória histórica que não contempla o atendimento de crianças com deficiência, muitas alterações ainda devem ser feitas para que possa ser alcançada uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. Todos são de extrema importância e estão atrelados uns aos outros, mas, talvez, a prática pedagógica seja um dos pontos mais fortes para que haja inclusão em seu sentido pleno.

## 2.2 Prática e formação docente

A inclusão é um verdadeiro desafio aos sistemas escolares. Para que as escolas reconheçam e satisfaçam as diversas necessidades de seus alunos, é

preciso que haja muito apoio e um conjunto de serviços para que seja possível satisfazer as necessidades especiais dentro da escola. A legislação é um recurso importante na luta para a efetivação dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Por meio dela é possível que ações sejam implantadas, mantidas e cobradas, mesmo considerando que a legislação nacional não constitua por si só garantia de direitos e institucionalização de novas práticas (BASEGGIO, 2004). Lamentavelmente, muitas vezes, no Brasil, as ações educacionais voltadas para as pessoas com deficiência não são eficazes, não por falta de leis, mas por falta de ações mais incisivas de responsabilidade social por parte das instituições de ensino, que muitas vezes se mostram indiferentes e se recusam a investir em tecnologia de acesso e, principalmente, na capacitação de seus profissionais para atender essa parte marginalizada da sociedade (SCHLÜZEN JUNIOR; HERNANDES, 2011).

Uma boa prática pedagógica pode contribuir para que os direitos individuais e coletivos, garantidos pelas legislações, sejam pelo menos parcialmente atendidos. É preciso que ocorram investimentos em ações destinadas à capacitação dos recursos humanos, assegurando que sejam oferecidas oportunidade de formação continuada para professores que já exercem o magistério e que os currículos dos cursos de pedagogia, dos cursos de formação e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los a atender estudantes com necessidades educacionais especiais (GLAT; NOGUEIRA, 2002). Infelizmente, há menos de duas décadas, não existiam referências, nos cursos de formação de professores de diferenças educacionais oriundas das deficiências, o que gerou uma formação e uma prática desvinculada de tal realidade (CARNEIRO, 2012).

Para Terçariol et al (2005, p. 233-234)

(...) a formação inadequada dos educadores é uma das causas para não haver inclusão social, digital e principalmente escolar, pelo menos não de maneira satisfatória. (...) em algum momento na carreira de um educador ele poderá ter entre seus alunos uma ou mais pessoas com necessidades especiais. Como ele não teve uma formação que o preparasse para enfrentar essa realidade, o educador se sente desorientado e inseguro quanto às atitudes corretas e metodologias adequadas.

Segundo Carneiro (2012), quando se pensa na formação do educador infantil deve-se ter ainda mais cuidado, pois sabe-se que esse é um espaço ímpar para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo dos educandos e se faz necessário

um professor que seja capaz de fomentar as práticas educativas que sejam adequadas às particularidades inerentes a esta etapa de ensino, bem como às especificidades de cada aluno.

Sabe-se que a presença das crianças com deficiência nas escolas comuns se intensificou nos últimos anos, entretanto, nem sempre essa presença é bem-vinda em decorrência da falta de experiências anteriores com tais crianças. Carneiro (2012) acredita que a melhor maneira de se construir uma Educação Infantil inclusiva é por meio da interação com esses alunos, percebendo-os como indivíduos capazes de aprender. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir e tocar, não será possível conhecer o outro. Os profissionais devem se abrir para essa experiência do conhecer. Sabe-se que há a necessidade de preparo da escola e de seus atores para receber o aluno com deficiência, no entanto essas ações por si só não modificam práticas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças que são necessárias. Um modelo de educação infantil inclusiva pressupõe a formação de novas gerações com novas concepções sobre o outro.

Brandão e Ferreira (2013) acreditam que essa nova realidade, repleta de uma heterogeneidade cultural e social, implica uma nova forma de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça a diferença, considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor. A filosofia inclusiva deve encorajar os docentes a provocarem ambientes de aprendizagem em que a confiança e o respeito mútuo sejam a base para o desenvolvimento de um trabalho em equipe. A colaboração entre os professores, pais e todos os agentes educativos deve ser um fator destacado no processo de inclusão. Parcerias e redes com a comunidade podem ser facilitadores imprescindíveis no desenvolvimento de apoios para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

### 2.3 Atuação do professor frente a crianças com deficiência visual

Como o objetivo desse estudo é investigar a prática docente de professores que atendem crianças com deficiência visual, torna-se importante conhecer como isso tem se configurado nos últimos tempos. Um levantamento do Ministério da Educação em 2010 nos mostra que muitos profissionais carregam dúvidas sobre as efetivas possibilidades e dificuldades das crianças, principalmente quando se trata

da criança com deficiência visual. Crenças, mitos e estereótipos estão presentes no imaginário dos educadores pré-escolares, que estão apegados a uma visão errônea da deficiência visual. Uma atividade proposta durante o Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em 2008 e ministrado para mais de 1800 pessoas, fez um levantamento individual sobre as ideias preconcebidas a respeito da cegueira. O que se pôde depreender das respostas dos educadores foi um conjunto de mitos, que estão fortemente enraizados na sociedade e cultivados no contexto educacional, que enquadram a pessoa cega em uma posição de inferioridade, de dependência, benevolência, compaixão, estigmatização e assujeitamento (BRASIL, 2010).

A deficiência visual coloca a pessoa em uma posição muito delicada, que se valorizada, gera sentimento de insegurança e debilidade (VYGOTSKI, 1931/1995). No caso da cegueira congênita, oportunidades de interações desde a infância são de extrema importância, tanto para o desenvolvimento social da criança como para o movimento de aceitação pelo outro. O ambiente educacional torna-se propício para garantir o desenvolvimento de níveis psicológicos mais adiantados nas crianças e a atual perspectiva da inclusão escolar veio para garantir que a educação fosse um direito de todos, independentemente das diferenças de cada um. As crianças com deficiência visual tem o direito ao acesso a uma educação de qualidade, preferencialmente na rede regular de ensino (GASPARETTO, 2007).

De maneira geral, segundo Gasparetto (2007), a inclusão educacional de alunos com deficiência visual nas diversas etapas do ensino regular tem sido uma realidade, porém, reconhece-se que, em muitas situações, ela não acontece de maneira eficaz devido ao despreparo dos educadores e da ausência de recursos óticos, e educacionais específicos. Em relação à educação da criança em idade pré-escolar, a situação se torna ainda mais complicada, pois até mesmo os pais têm dúvidas sobre as reais possibilidades e dificuldades que as crianças com deficiência visual podem vir a encontrar no ambiente escolar.

Segundo Gasparetto et al. (2001), observa-se um despreparo do educador para atuar com o aluno com visão subnormal e a pouca experiência profissional leva o professor a acreditar que não sabe atuar com o estudante, pois não conhece as especificidades dessa deficiência. Santos e Almeida (2014) defendem que a visão é um dos principais meios de aquisição e elaboração do conhecimento. Por meio dela a criança pode conhecer ao mundo, a si mesma, além de possibilitar que ela se

oriente no espaço, se locomova e também se socialize com mais facilidade. A aprendizagem da criança vidente em grande parte é decorrente da imitação, no qual os estímulos visuais são essenciais. No caso das crianças com deficiência visual, para que a aprendizagem seja eficaz, é necessário a integração de todos os outros sentidos. Daí a necessidade de um professor que seja capaz de promover atividades com o maior número possível de estímulos, que saiba escolher os melhores recursos e as melhores adaptações. Acredita-se que a interação, a criação de vínculos e de laços efetivos, associados com a postura do professor diante do aluno com deficiência visual tenham uma total influência sobre o processo de inclusão do aluno.

É de extrema importância que desde a Educação Infantil, essas crianças tenham a sua disposição, profissionais que conheçam as condições adequadas para a aprendizagem e que saibam organizar intencionalmente as condições materiais que permitam a apropriação máxima das qualidades humanas por cada criança. É necessário que o professor tenha uma formação sólida que o prepare para trabalhar com a diversidade, em diferentes ambientes e com conhecimentos que respaldem sua prática. Um professor que saiba identificar as peculiaridades de cada aluno é fundamental para a escolha das estratégias e dos recursos didáticos utilizados. (BARBOSA; COSTA, 2014).

Mas, infelizmente, de acordo com Barbosa e Costa (2014) e com os outros autores mencionados anteriormente, percebe-se que o professor do ensino regular ainda tem muitos questionamentos e dúvidas que o faz se sentir perdido diante da inclusão e por esse motivo, muitas vezes é importante buscar o apoio necessário para promover a inclusão das crianças deficientes visuais de forma plena.

No Brasil, no que diz respeito às pessoas com deficiência visual, existem algumas instituições assistenciais que contam com profissionais que colaboram com o processo de inclusão. No Rio de Janeiro, por exemplo, temos o Instituto Benjamin Constant, em São Paulo temos a Associação Laramara e a Fundação Dorina Nowill. Essas instituições oferecem atendimento especializado para adultos e crianças deficientes visuais, desenvolvendo, no caso das crianças e adolescentes, um trabalho em conjunto com a escola regular no qual elas estão matriculadas.

São muitos os trabalhos desenvolvidos por esses institutos. Todos assumem uma postura crítica e compromissada com relação à educação inclusiva, com o provimento de uma educação de qualidade, desenvolvendo, criando, pesquisando,

aplicando técnicas e metodologias para que a pessoa com deficiência visual tenha as mesmas oportunidades que outras pessoas videntes.

Na cidade de Londrina, na qual será realizada a pesquisa, encontra-se o Instituto Roberto Miranda que desde 1979 atende pessoas de todas as idades com deficiência visual. O instituto foi escolhido, pois tem como objetivo oferecer à pessoa com deficiência visual condições adequadas para o desenvolvimento do seu potencial para sua integração no meio social, proporcionar orientação familiar e comunitária de modo a gerar um ambiente adequado, tanto em casa como nos contextos em que ela está inserida, desenvolver o conhecimento e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança, na busca do conhecimento e no exercício da cidadania, entre muitos outros. Para alcançar esses objetivos, o Instituto disponibiliza atendimentos que buscam facilitar a participação do deficiente visual nas escolas de ensino regular, em casa e na sociedade.

O Instituto também contribui ativamente com o processo de inclusão escolar. Os professores de lá desenvolvem um trabalho colaborativo com o professor da escola regular. Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a literatura sobre educação inclusiva tem indicado o ensino colaborativo como um modelo em ascensão para responder aos desafios da inclusão escolar. O trabalho desenvolvido pelas professoras do Instituto Roberto Miranda se aproxima muito do que os autores chamam de consultoria colaborativa, um modelo que tem sido difundido desde 1990. De acordo com os autores, a consultoria colaborativa pode ser considerada um processo de resolução de problemas, que ocorre entre alguém que oferece uma ajuda e alguém que recebe essa ajuda e também é responsável pelo bem-estar de uma terceira pessoa. No Instituto Roberto Miranda, os professores vão até as escolas regulares para sanar as dúvidas e ajudar os professores de lá a desenvolverem um trabalho verdadeiramente inclusivo.

Já o trabalho desenvolvido dentro da educação infantil, etapa de interesse do nosso trabalho, abrange o período do desenvolvimento que vai desde o nascimento até os sete anos de idade. As atividades são, prioritariamente, de estimulação sensorial, motora e sócio emocional. Trabalha-se também com o desenvolvimento da linguagem, atividades da vida diária e psicomotora. As atividades são propostas através de objetos sonoros e táteis para a exploração e o reconhecimento de estímulos auditivos, táteis e sinestésicos. A instituição busca desenvolver os



mesmos conteúdos planejados em uma escola de educação infantil regular, acrescido da estimulação necessária dos sentidos remanescentes. Em um outro momento do trabalho

Todas as crianças na educação infantil devem ser estimuladas a desenvolver sua autonomia, independência e capacidade para aprendizagem. No caso da criança com deficiência, esse estímulo é fundamental. A participação em situações compatíveis com a sua idade, a relação com seus pares e adultos, o processo de ensino e aprendizagem favorecem muito o desenvolvimento da criança. Boas práticas pedagógicas, desenvolvidas conscientemente sob a égide do respeito à dignidade da pessoa e do respeito ao seu direito de participar da sociedade, independentemente de suas características pessoais, podem ajudar no movimento da inclusão escolar (STELMACHUCK; ANUNCIAÇÃO, 2014).

Para Santos e Almeida (2014), a educação infantil já é caracterizada como um espaço que tem como tarefa trabalhar primordialmente com a estimulação das crianças. Segundo as autoras, está nos diversos documentos oficiais brasileiros que a proposta pedagógica dessa etapa deve assegurar à criança a ampliação de modos de comunicação e criação de significados, as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade, a expansão das experiências culturais, as manifestações simbólicas na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação e nas representações gráficas. Para toda criança a brincadeira é importante, mas para a criança com deficiência visual é fundamental. Pelo brincar ela desenvolve seus sentidos, passa a reconhecer os objetos e suas características como, por exemplo, textura, forma, tamanho, cor e som. Ela tem a possibilidade de se desenvolver física e intelectualmente através de movimentos, da aquisição de habilidades com as mãos e o corpo, além de trabalhar autoestima e afetividade.

A inclusão escolar é de extrema importância para a vida da criança com deficiência visual, por isso não podemos carregar conosco uma visão simplista desse processo, pois por mais que inclusão tenha o respaldo formal, ainda é possível perceber que ainda há certa dificuldade em efetivá-la na prática. Dessa forma, por entender a importância e a necessidade do trabalho do professor desses institutos assistenciais na formação, no desenvolvimento e nos processos de ensino aprendizagem das crianças, a presente pesquisa tem interesse em investigar como é o trabalho desenvolvido por ele para estimular em crianças deficientes visuais, com idade pré-escolar, os processos de imaginação e criação, comuns à infância.

Queremos entender quais são as estratégias e instrumentos pedagógicos utilizados para desenvolver tais funções psicológicas que em crianças videntes emergem, principalmente, pelos estímulos visuais. Para entendermos um pouco melhor, no próximo capítulo será feita uma introdução do pensamento de Vigotski e em um momento posterior uma revisão teórica sobre o conceito de imaginação dentro da obra de tal autor.

### 3. VIGOTSKI E A TEORIA SÓCIO HISTÓRICA

Antes de analisarmos as contribuições de Vigotski para o conceito de imaginação e criatividade, temos que, primeiramente, conhecer um pouco mais sobre sua vida e suas principais ideias. Vigotski nasceu no ano de 1886 na Bielorrússia e morreu em 1934, antes mesmo de completar 38 anos, por conta de uma tuberculose que agrediu sua saúde por muitos anos. Suas principais obras que foram traduzidas para o português são “*A formação social da mente*”, “*Psicologia pedagógica*”, “*A construção do pensamento e da linguagem*”, “*Psicologia da Arte*” e “*Teoria e método em psicologia*”.

Ele foi um dos primeiros autores a sugerir que a criança nasce em um ambiente em que seu comportamento não é regido exclusivamente por leis naturais ou biológicas, mas também por um contexto cultural que é estabelecido pelo ser humano ao longo de sua história. Essa relação entre o desenvolvimento biológico e o cultural do homem foi um dos temas mais discutidos pelo autor russo. Vigotski nos apresenta a tese de que no processo de desenvolvimento infantil é possível distinguir duas diferentes linhas: a do desenvolvimento biológico, que diz respeito ao crescimento do indivíduo e a do desenvolvimento cultural, relacionada com o domínio de meios e instrumentos culturais (VAN DER VEER; VALSINER, 2011).

Para o autor, a psicologia deveria ser capaz de explicar como as características humanas e os processos psicológicos são produzidos a partir das relações sociais, ou seja, do convívio com outros indivíduos da espécie humana. Tendo como base a perspectiva dialética adotada por Vigotski, é possível entender que a cultura resulta da atividade humana conjunta, dessa forma, as características singulares de cada indivíduo em particular também resultam da atividade social (ZANELLA, 2007).

Segundo Zanella a atividade humana dentro da teoria de Vigotski, apresenta alguns aspectos que devem ser levados em consideração: “o fato de ser orientada por um objetivo, de fazer uso de instrumentos de mediação e de produzir algo que se constitui como elemento da cultura, seja caracterizado por uma existência física ou simbólica”. (ZANELLA, 2007, p. 75)

Para essa autora, o que diferencia a atividade humana é seu caráter mediado. Esses mediadores são produtos da atividade social e são historicamente

construídos. Eles podem ser de duas naturezas: física, em que modificam o meio e o sujeito da ação e representacional, que seriam os signos, que modificam a relação do homem consigo mesmo e do homem com os outros. Segundo van der Veer e Valsiner “são artefatos sociais projetados para dominar e, portanto, melhorar nossos processos psicológicos naturais. Como exemplos de signos, ele citou palavras, números, recursos mnemotécnicos, símbolos algébricos, diagramas, mapas, plantas etc.” (VAN DER VEER; VALSINER, 2011, p. 241)

Conforme Zanella mencionou em seu trabalho, e van der Veer e Valsiner também concordam, na teoria de Vigotski, a inclusão de signos na atividade psicológica faz com que aconteçam importantes mudanças estruturais. Assim como um instrumento muda a operação de trabalho, um signo muda a estrutura psicológica. A diferença essencial entre um signo e um instrumento, é que o primeiro visa controlar a psique e o comportamento, enquanto o segundo é empregado para dominar a natureza e os objetos materiais.

O que se deve ressaltar dentro desse contexto é que, para Vigotski, a atividade instrumental, tanto de natureza material e representacional, possibilita que o homem constitua seu psiquismo a partir de sua base filogenética. O autor usa a expressão “funções psicológicas superiores” para designar as funções características humanas como, por exemplo, o pensamento, a linguagem, a atenção. Essas se diferenciam das funções psicológicas elementares, presentes nos momentos iniciais do nascimento (ZANELLA, 2007).

As funções psicológicas superiores e suas inter-relações vão se modificando através da apropriação da cultura. O ser humano nasce social, e gradativamente, conforme se apropria das significações produzidas nas relações sociais se constitui sujeito. Essa apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, que se dá através das relações sociais e que dá ao homem a possibilidade de se fundar como sujeito consciente, é chamado por Vigotski de interiorização. Segundo Zanella (2007, p. 80)

Vigotski utiliza em seus textos o conceito de internalização para referir-se ao movimento de “reconstrução interna de uma operação externa”, movimento pelo qual as funções psicológicas superiores, originalmente partilhadas, singularizam-se pelo sujeito, à medida em que este passa a utilizar os signos como elementos reguladores de suas ações.

Um dos exemplos que Vigotski (1998) nos traz desse processo de internalização está relacionado com a linguagem. Conforme ele aponta em seu livro “*A formação social da mente*”, no princípio, a linguagem é apenas um meio de comunicação para que as crianças possam se comunicar com os adultos, mas em determinado momento, a criança começa a falar para si e nesse momento Vigotski considera que há uma transposição da forma coletiva do comportamento, para a prática do comportamento individual.

Para Vigotski (1998), esse processo de internalização está diretamente ligado aos processos de aprendizagem. A aprendizagem está desde o nascimento relacionado ao desenvolvimento. Partindo da teoria do autor, podemos pensar que um indivíduo que vive em um grupo cultural isolado, que não possui um sistema de escrita, se permanecer nesse meio cultural, jamais será alfabetizado. Isto é, só o processo de aprendizagem da leitura e escrita de um determinado ambiente cultural em que isso seja possível poderiam permitir que o indivíduo se apropriasse desses mecanismos.

Dentro desse processo de aprendizagem o outro tem papel fundamental. Como aponta Oliveira (2009), em um primeiro momento, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, temos que primeiro compreender até onde essa criança já chegou, ou seja o que ela já sabe fazer sozinha. Na teoria de Vigotski, essa capacidade de realizar tarefas sozinhas e de forma independente, se chama nível de desenvolvimento real. Mas, para compreendermos adequadamente o desenvolvimento, para o autor, não podemos considerar apenas esse nível de desenvolvimento, precisamos reconhecer também o nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou crianças mais capazes. Algumas tarefas que a criança não consegue realizar sozinha, mas se torna capaz se tiver alguém lhe dando instruções ou fornecendo pistas, ou ainda, lhe dando demonstrações.

Nesse caso, é possível perceber que a interferência do outro muda o desempenho da pessoa que está fazendo a atividade. Essa ideia é fundamental na teoria de Vigotski e dá importância à interação social no processo de construção das funções psicológicas superiores. Para Oliveira (2009, p.62),

O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas mais diversas esferas e níveis da atividade

humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

A partir dessa ideia da existência desses dois níveis de desenvolvimento, Vigotski caracteriza a zona de desenvolvimento proximal. Tal conceito será explorado em outros momentos do texto, mas devemos ter em mente que ele diz respeito a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Para Oliveira (2009), a zona de desenvolvimento proximal nada mais é do que o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver as funções psicológicas que estão em processo de amadurecimento. Seria uma fase de transição, pois o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã. As aprendizagens despertam processos de desenvolvimento que aos poucos tornam-se parte das funções psicológicas superiores.

Podemos perceber ao longo da teoria vigotskiana que a compreensão do processo de desenvolvimento do homem é uma das preocupações centrais de Vigotski. Ele concebia todos os fenômenos psicológicos como processos em contínuo desenvolvimento. Até mesmo assuntos que eram negligenciados no campo da psicologia, Vigotski buscou analisar e discutir com base nas dimensões orgânicas e sócio históricas. Um bom exemplo disso refere-se aos estudos das emoções. Apesar de hoje haver um grande interesse pelo assunto por parte dos mais diversos psicólogos, na época de Vigotski esse era um assunto muito depreciado. Esse desinteresse estava diretamente ligado a um desdobramento do paradigma cartesiano, que fazia uma dicotomização entre sujeito e objeto, corpo e mente, matéria e espírito, razão e emoção. O pensamento científico da época, conseqüentemente, tinha uma visão fragmentada do funcionamento psicológico humano (COSTA; PASCUAL, 2012).

A psicologia era essencialmente dualista no que se referia ao estudo do funcionamento humano. Segundo Costa e Pascual (2010), para Vigotski, a psicologia estava tão ocupada fazendo análises fragmentadas que acabava se esquecendo do homem. Para ele, o sujeito está implicado no mundo e deve ser estudado como um todo, assim as emoções deveriam ser tratadas como processos do organismo humano. Assim como a atenção, a imaginação e o pensamento, as emoções também são funções psíquicas superiores. Para Toassa (2009)

(...) as emoções surgem como funções mentais que, das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento.

As emoções não podem ser consideradas processos inferiores e inúteis na vida do homem e também não devem ser vistas apenas como mudanças fisiológicas do corpo como, por exemplo, reações reflexas que provocam alterações na cor da pele, sudorese ou palpitação. As emoções têm significação no repertório das ações humanas e é importante termos isso em vista nesse trabalho, pois veremos que elas estão diretamente ligadas aos processos artísticos dos quais falaremos em breve.

Conhecermos o pensamento básico da obra de Vigotski é essencial para conseguirmos entender como se dá o desenvolvimento da imaginação criativa dentro de sua teoria. No próximo capítulo será feita uma revisão teórica sobre tal conceito.

## 4. A IMAGINAÇÃO

Para darmos continuidade ao trabalho, nesse capítulo será apresentada a concepção de imaginação e de criação para Vigotski, além de uma reflexão sobre a importância desses processos na vida das crianças.

### 4.1 Vigotski: o exercício da imaginação como possibilidade para o desenvolvimento humano e social

Vigotski foi um autor que trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento do conceito de imaginação. Se ela sempre foi conhecida pelo senso comum como aquilo que não é real ou como algo que não corresponde à realidade, a imaginação ganhou, através da teoria de Vigotski (1930/2014), um novo entendimento. Como dito anteriormente, seu interesse pela psicologia da imaginação é tão grande, que tal tema pode ser encontrado em várias de suas obras. A partir de uma análise psicológica e pedagógica, ele definiu conceitos, esclareceu alguns mitos, apresentou pontos que deveriam ser mais explorados e colocou em relevo alguns domínios que devem ser problematizados.

Em seu livro *“Imaginação e criatividade na infância”*, Vigotski (1930/2014), como já assinalado anteriormente, parte do princípio de que é possível distinguir no homem atividades que podem ser consideradas como reprodutoras e atividades que não podem ser consideradas reprodutoras. O primeiro tipo está fortemente relacionado com a memória e sua essência está basicamente no fato de que o cérebro é um órgão que preserva as experiências vividas e facilita sua repetição, ou seja, essa atividade limita-se fundamentalmente em repetir com maior ou menor precisão alguma coisa que já existe. Quando uma pessoa se lembra de uma viagem a algum país distante ou da casa onde morou na infância, ela está reproduzindo os traços daquelas impressões vividas na infância ou durante as viagens. O mesmo acontece quando alguém desenha a partir de observações da natureza ou escreve algo segundo um modelo, em todos os casos não há nada de novo sendo criado, são atividades que fundamentalmente limitam-se a repetir algo que já existe.



As atividades essencialmente reprodutoras são de grande importância. A habilidade de conservar as experiências anteriores facilita a adaptação do homem ao meio exterior, ela cria hábitos permanentes que se repetem nas mesmas circunstâncias. Por conta de sua plasticidade, o cérebro se constitui em um órgão que preserva nossas experiências vividas e facilita a sua repetição. No entanto, se toda atividade cerebral se reduzisse apenas à conservação e reprodução de experiências passadas, o homem não seria capaz de se adaptar a quaisquer situações novas e inesperadas que não tivessem sido vivenciadas anteriormente por ele como uma experiência. Assim, além da atividade reprodutora, existe também no homem a atividade criadora.

Toda atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, está também diretamente ligada com essa segunda função. O cérebro também é um órgão capaz de reelaborar e criar, a partir das experiências passadas, novos princípios e abordagens. A atividade criadora humana é o que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que é capaz de modificar seu presente. A imaginação é o fundamento de toda atividade criadora. Ela é o que permite a criação artística, científica e técnica. Não existe criatividade só quando se criam grandiosas obras, mas também sempre que o homem imagina, combina, altera ou cria algo novo, mesmo que pareça insignificante se comparado às grandes realizações.

Vigotski (1930/2014) acredita que a criatividade tem sua origem no meio social, é historicamente determinada e se modifica ao longo do desenvolvimento humano. A atividade criadora não surge de repente, mas lenta e gradualmente, desenvolvendo-se do mais simples para formas mais complexas. A imaginação se constrói a partir dos materiais captados do mundo real, ou seja, ela está diretamente relacionada com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É por esse motivo que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto.

Vigotski (2003a) aponta ainda que a imaginação está ausente na primeira infância pelo fato de seu desenvolvimento estar intimamente ligado com a consolidação da linguagem. O pensamento lógico e a imaginação desenvolvem-se numa estreita relação. A situação imaginária é algo novo para a criança até os três anos e, a partir do momento em que a criança apresenta esse novo tipo de

comportamento, ela tem a possibilidade de se libertar das amarras situacionais. Em alguns experimentos e observações diárias, o autor (Vigotski, 1933/2008) pôde verificar que na primeira infância há uma impossibilidade de divergência entre o campo do significado e o visual. Até mesmo as crianças de dois anos, quando tinham de repetir, olhando para uma criança sentada à sua frente: “Tânia está andando”, modificavam a frase dizendo: “Tânia está sentada”. Na primeira infância há uma relação íntima entre palavra e o objeto, entre o significado com o que a criança vê.

Para Vigotski (2003a), no entanto, há uma divergência entre o campo visual e o semântico na idade pré-escolar que possibilita que a atividade de brincar se diferencie do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Segundo o autor (1933/2008, p. 30)

...é difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade.

Em um primeiro momento, a criança não consegue separar a ideia do objeto sem ter um ponto de apoio em outro objeto, mas há uma alteração em uma estrutura principal que determina a relação entre a criança e a realidade: a percepção. Através da percepção não vemos o mundo apenas de cores e formas, mas o vemos como um mundo que possui significado e sentido, “vejo não algo redondo, negro, como dois ponteiros, mas vejo o relógio e posso separar uma coisa da outra” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 31). Se a estrutura da percepção humana, segundo Vigotski (1933/2008) fosse representada em forma de fração, o numerador seria o objeto e o denominador o sentido. Na infância, o objeto é predominante, mas o sentido está diretamente ligado a ele. No momento em que o cabo de vassoura se transforma-se

(...) em cavalo para a criança, ou seja, quando o objeto - cabo de vassoura - transforma-se no pivô para separar o significado 'cavalo' do cavalo real,

essa fração, como diz o pesquisador, inverte-se e o dominante passa a ser o momento semântico: sentido/objeto (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 31).

Então na brincadeira a criança cria a estrutura sentido/objeto e aí o aspecto semântico, o significado da palavra e do objeto é dominante e determina seu comportamento. Nesse ponto, o significado emancipa-se do objeto e dessa situação surge uma contradição

a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 32).

No faz-de-conta a criança brinca com os objetos como sendo coisas que possuem sentido, elas operam com os significados das palavras que substituem os objetos. Vigotski (1933/2008) acredita que na brincadeira ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos, mas para que isso aconteça, deve existir um pivô em forma de outro objeto. É como se no momento em que o cabo de vassoura transforma-se em pivô para separar o significado “cavalo” do cavalo real, existisse algo que forçasse um objeto a agir sobre o outro no campo semântico. O significado é transferido com facilidade pois a criança recebe a palavra como se fosse uma característica do objeto. “Para a criança, a palavra ‘cavalo’, atribuída ao cabo de vassoura, significa: ‘lá está um cavalo’, ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 32).

Quando a criança atinge a idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala egocêntrica, a memória lógica e o pensamento abstrato. A criança passa a operar com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com eles. A separação do significado “cavalo” do cavalo real e o manejo deste como se fosse um cavalo constitui uma etapa transitória necessária para que a criança aprenda a operar com os significados, ou seja primeiro ela opera com os significados da mesma forma em que opera com os objetos, depois toma consciência deles e começa a pensar.

A primeira consequência disso é a emancipação da criança das amarras situacionais. A imaginação não é casual na vida da criança. Um objeto por si só não impulsiona nenhuma criança a brincar, porque na brincadeira a criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê. Uma ação num campo imaginário faz

com que a criança aprenda a agir não com base no que ela observa diretamente, mas com base no significado dessa situação.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da imaginação ainda será explorado melhor mais à frente, mas de acordo com o que foi exposto até aqui já é possível observar na mais tenra infância os processos de imaginação e criação com toda sua força. Montar um cabo de vassoura e imaginar-se cavalcando um cavalo ou a menina a brincar de boneca e imaginar-se mãe são exemplos autênticos da verdadeira criação. A brincadeira da criança não é um simples recordar do que ela vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. A recombinação dessas impressões cria uma nova realidade que responde às aspirações e aos anseios da criança. Criar nada mais é do que colocar a imaginação em ação (VIGOTSKI, 1930/2014).

A análise psicológica da criação nos mostra sua enorme complexidade. Assim como toda função psicológica superior, ela não surge de repente, mas se desenvolve a partir de formas elementares para outras mais complexas. Para se compreender mais sobre o mecanismo psicológico da imaginação e da criação à qual está atrelada, Vigotski (1930/2014) acha importante explicar o vínculo que existe entre fantasia e realidade no comportamento humano. Para ele, existem quatro formas básicas que ligam a atividade imaginativa à realidade. A primeira forma de vinculação se refere ao fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos de uma experiência humana anterior. A imaginação não cria milagrosamente algo do nada, ela está fortemente ligada às experiências passadas do indivíduo e se constitui sempre a partir de materiais que foram captados do mundo real. Assim, o autor acredita que essa é a lei mais importante a qual se subordina toda atividade imaginativa:

...a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação (VIGOTSKI, p.12, 1930/2014).

Todas as grandes realizações são produtos de uma enorme experiência acumulada. No campo pedagógico, podemos concluir que existe uma necessidade enorme de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases

para sua atividade criativa. Quanto mais a criança experimentar, aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade tiver a sua disposição, mais produtiva será sua imaginação criativa.

O segundo tipo de relação entre fantasia e realidade é diferente e Vigotski (1930/2014) a considera mais complexa também. Ela não se realiza entre os elementos construídos pela fantasia e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade. Quando alguém, com base em estudos e relatos de historiadores imagina o quadro da grande Revolução Francesa, o panorama obtido é resultado da atividade criativa da imaginação. Ela não só reproduz o que foi assimilado pela pessoa, como também faz novas recombinações a partir dessas experiências. Nesse ponto, podemos realmente ver a dependência que a imaginação tem das experiências anteriores.

Segundo o autor, esses produtos da imaginação formam-se a partir desses elementos elaborados e transformados da realidade. Se ninguém tivesse visto ou descrito um deserto africano, formar uma ideia adequada seria completamente impossível. Essa forma de ligação entre imaginação e realidade só é possível graças à experiências alheias ou à socialização. Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano, através dela o homem é capaz de ampliar sua experiência. A partir da descrição do outro, o homem é capaz de imaginar o que nunca viu e representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu. Com a ajuda da imaginação, o homem é capaz de ir além de suas fronteiras e assimilar a experiência histórica e social de outros. Para Vigotski (1930/2014, p.15)

Quando lemos um jornal e conhecemos inúmeros acontecimentos não testemunhados diretamente, quando a criança estuda geografia ou história, quando simplesmente através de uma carta tomamos conhecimento do que ocorreu com outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação está a serviço da nossa experiência

A fantasia liberta o homem do estreito vínculo de sua singular experiência e o possibilita de assimilar experiências históricas e sociais alheias. Assim, é possível perceber que se tem uma dependência dupla e recíproca entre imaginação e realidade. Se no primeiro caso, a imaginação se apoia na experiência, nesse segundo momento a própria experiência se apoia na imaginação.

O terceiro modo no qual existe uma ligação entre fantasia e realidade é a conjunção emocional que se manifesta de dois modos. Num primeiro momento, podemos encontrar todos os sentimentos e emoções que se revelam em determinadas imagens que lhes correspondem. Todo sentimento é pensado em imagens que promovem determinado estado de ânimo, transformando-se em uma espécie de linguagem interior dos sentimentos. Não se pode negar que quando experimentamos certas sensações, pensamos em imagens (SILVA, 2012).

Vigotski (1930/2014) acredita que as imagens estão em consonância com um determinado estado de humor. As pessoas não veem as mesmas coisas quando estão tristes e alegres, cada sentimento, além de ter uma expressão corporal exterior, também tem uma expressão interior que se manifesta na escolha dos pensamentos, imagens e impressões. Alguém com medo, por exemplo, não manifesta esse sentimento apenas na palidez do rosto ou na alteração do ritmo respiratório e dos batimentos cardíacos, mas também, em todas as impressões percebidas e pensamentos que lhe passam pela cabeça e se subordinam ao sentimento que o domina. Segundo Silva (2012), no caso das crianças, por exemplo, quando imaginam que há um monstro atrás do guarda-roupa ou um fantasma embaixo da cama, vivenciam o sentimento de medo e pavor com tanta realidade que em muitos casos não se mexem na cama até dormirem profundamente.

As imagens da fantasia servem de expressão interior dos nossos sentimentos. Ela seleciona certos elementos da realidade e recombina-os de modo que essa combinação corresponda ao nosso estado interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens. Segundo o autor, os psicólogos chamam essa interferência do fator emocional nas combinações da imaginação de lei do sinal emocional comum. Nessa lei

(...) as impressões e imagens que causam um efeito emocional comum tendem a agregar-se entre si, apesar de não existir entre elas nenhuma semelhança interior ou exterior. O resultado é uma combinação de imagens baseadas em sentimentos comuns ou um mesmo sinal emocional que aglutina elementos heterogêneos que se conectam (VIGOTSKI, p.16, 1930/2014).

A semelhança afetiva entre algumas representações faz com que elas se associem e agreguem entre si representações diferentes. As imagens combinam-se entre si porque possuem um tom afetivo comum. A alegria, a tristeza, a admiração, o

amor, o ódio, o tédio, entre outras emoções, servem como centro de atração de representações ou acontecimentos sem relação racional entre si, mas que respondem ao mesmo sinal emocional, a uma mesma característica, por exemplo, de alegria, tristeza e erotismo. Existe uma relação recíproca entre a imaginação e as emoções, todas as formas de representação criativa contêm em si elementos afetivos.

Já a quarta e última forma de ligação entre a fantasia e a realidade nos diz que a construção da fantasia pode representar algo essencialmente novo, que não existe na experiência do homem, nem é semelhante à objeto algum real, entretanto, ao assumir uma nova forma material, essa imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos (VIGOSTKI, 1930/2014).

Essa última relação está relacionada com o princípio da originalidade. A imaginação também pode representar algo completamente novo, que não existia na experiência passada. Isso nos mostra como os elementos dispostos na realidade podem sofrer várias reelaborações no pensamento e se converterem em produtos novos da imaginação (SILVA, 2012). Exemplo disso pode ser um dispositivo técnico qualquer. Não se deve esquecer, no entanto que todos os produtos novos atravessaram uma longa história. Foram construídos a partir de elementos apropriados pelo homem e sujeitos a um trabalho de recombinação que os transformou em produtos da imaginação. Ao serem materializados, voltam mais uma vez para a realidade, mas sendo capaz de transformar essa mesma realidade. Assim fecha-se o ciclo da atividade criativa da imaginação humana (VIGOSTKI, 1930/2014).

#### 4.2 A imaginação e a criação artística

De acordo com o que foi exposto, é possível perceber que imaginar e conhecer são processos inseparáveis e constituem o princípio de todo o processo criativo. A ação criadora não se manifesta apenas na infância, ela é encontrada em todo o processo de desenvolvimento ontogenético do homem, entretanto, segundo Vigotski (Vygotsky, 1932/1999), ela não é algo tão simples. Criar é difícil e o impulso para criar algo nem sempre coincide a capacidade para tal. Vigotski foi um homem que sempre teve interesse pela criação artística, por teatro, poesia, tendo atuado

como diretor, produtor e também como ator em algumas peças. Segundo Barros et al. (2001), da juventude até o período universitário tal autor teve uma importante ligação com o teatro e isso de certa forma teve uma influência muito grande em suas obras.

É muito fácil de encontrar, ao longo de seus escritos, referências à poetas, atores e diretores que ele admirava como, por exemplo, no livro “A construção do pensamento e da linguagem” onde ele fez várias referências à Gogol e Gothe ou ainda no livro “Imaginação e criatividade na infância” em que cita, entre outros, Dostoiévski e Liérmontov. Todas as suas vivências nesse setor permitiram que Vigotski ampliasse seus conhecimentos sobre o assunto e passasse a explorá-lo mais (BARROS ET AL., 2011).

Em 1932 o autor escreveu um texto no qual trabalhou o problema da psicologia do trabalho criativo do ator e também um outro no qual escreveu sobre a criatividade teatral na idade escolar em 1934. Em relação ao trabalho criativo do artista, Vigotski (Vygotsky, 1932/1999) teve seu interesse de trabalho voltado para a questão da emoção no ator. Segundo o autor, diversas abordagens tentaram, de alguma forma, esboçar investigações sobre o tema. Uma delas foi a abordagem psicotécnica, que tentou investigar como certas qualidades gerais e traços de talentos humanos seriam desenvolvidos para garantir que a pessoa tivesse sucesso na área do trabalho teatral criativo. Foram desenvolvidos testes para estudar a fantasia, o sistema motor, a memória verbal e a excitabilidade do ator. Através disso, eles conseguiram criar um “profissiograma” do trabalho do ator, instrumento análogo aos psicogramas de qualquer outra profissão, ou seja, de acordo com o registro de qualidades as pessoas são selecionadas para a melhor profissão que corresponde ao registro.

Para Vigotski (Vygotsky, 1932/1999), o problema dessa abordagem está no empirismo, que tenta proceder a partir do que está na superfície para obter fatos que são diretamente obtidos e elevá-los ao estatuto de padrão científico. Essas investigações perdem de vista toda a singularidade da psicologia do ator, vendo no trabalho criativo apenas uma combinação das mesmas qualidades mentais encontradas numa dada combinação em qualquer profissão, se esquecendo que a atividade do ator é um trabalho criativo e singular em suas condições psicofisiológicas.



Diderot foi outro autor explorado por Vigotski que buscou entender o que ele chamava de “paradoxo do ator”, ou seja o fato do ator conseguir retratar fortes emoções, levando os expectadores a uma comoção, mesmo estando desprovido de qualquer um dos sentimentos que ele retrata no palco. Para ele, isso só é possível porque o ator consegue criar sentimentos artificiais que diferem dos correspondentes do próprio ator.

Vigotski (Vygotzky, 1932/1999) discute o trabalho de outros autores também acerca do tema, mas ao final propõe que o trabalho criativo do ator fosse estudado através de uma nova abordagem, com base na psicologia concreta, em que a emoção é vista através da perspectiva histórica e em conexões com sistemas psicológicos mais complexos. Segundo o autor

(...) não é nas emoções tomadas de uma forma isolada, mas em conexões com sistemas psicológicos mais complexos, que a solução do paradoxo do ator reside. Esta solução, como pode ser esperada ainda agora, conduzirá os investigadores a uma posição que tem uma significância fundamental para toda a psicologia do ator. As experiências do ator, suas emoções, aparece, não como funções de sua vida mental pessoal, mas como fenômeno que tem uma significância e um sentido social objetivos. (VYGOTSKY, 1932/1999, p.244)

Ou seja, as emoções não são diferentes de qualquer outra função psicológica superior e como qualquer outra função mental, ela vai estabelecendo conexões com outras funções e unidades superiores aparecem. Para Vigotski (Vygotzky, 1932/1999) através dessa metodologia histórica seria possível estudar o trabalho criativo do ator em toda singularidade qualitativa de sua natureza.

No que se relaciona a criatividade teatral na idade escolar, Vigotski (1930/2014) acredita que essa é a mais frequente e comum forma de criação artística infantil. Para ele, esse tipo de criação artística agrada mais a criança porque o drama tem como base ações e experiências da criança e a dramatização é basicamente uma forma de expressar essas impressões vividas. Muitas vezes, a criança imagina muitas situações que ela mesma nunca experimentou e através do teatro consegue concretizar seus impulsos emocionais. A criança não se restringe à esfera dos sonhos como os adultos, tudo o que ela pensa e sente, ela quer

concretizar em imagens vivas e ações. Na dramatização infantil aquele ciclo da imaginação que mencionamos anteriormente pode ser visto claramente.

A representação teatral está mais ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. A brincadeira é a raiz de toda criatividade infantil e por isso contém elementos de vários tipos de expressão artística. Por esse motivo, a representação teatral tem enorme valor, ela é fonte de inspiração para diferentes pontos da criatividade infantil. As próprias crianças criam o enredo, preparam a peça, ensaiam os papéis, os vestiários, a decoração. A lei básica da criatividade infantil nos diz que o valor não está no resultado, mas no produto da criação. O mais importante não é o que as crianças escreveram ou como montaram a peça, mas o fato de estarem exercitando a imaginação criativa e sua materialização. Tudo isso estimula a imaginação e a criatividade técnica dela, além de ser uma própria brincadeira.

E dentre os trabalhos de Vigotski que trouxeram contribuições para essa área das artes e das criações artísticas não podemos deixar de mencionar seu livro “Psicologia da arte” publicado em 1925. Segundo Smagorinsky (2012), essa foi uma das primeiras obras de Vigotski e por isso contém sementes das ideias que o autor desenvolveu no restante de sua vida. Nesse livro podemos encontrar os estágios iniciais de formação de uma psicologia integral do ser humano, além de uma interessante teoria sobre a arte e produções artísticas.

Seu trabalho sobre a psicologia da arte começou em 1915 e terminou em 1922. Durante esse período Vigotski teve sérios problemas de saúde e teve que interromper seu trabalho muitas vezes. Acamado e sem acesso aos métodos de pesquisa empírica, desenvolveu seu escrito como um crítico literário, realizando uma leitura perspicaz e cuidadosa de textos e produzindo análises sobre três gêneros: a fábula, o conto e a tragédia. Esse livro só foi publicado após a morte do autor. Vigotski não quis publicá-lo, pois acreditava que o método de análise utilizado não era consistente e também porque previa uma revolução na psicologia de seu tempo que o levaria a uma análise mais profunda sobre o tema que aconteceria, principalmente, através de métodos empíricos (SMAGORINSKY, 2012).

Mesmo diante de tal situação, essa obra de Vigotski, segundo Smagorinsky (2012), ainda surpreende pesquisadores da área diante de seus escritos sobre a dimensão emocional da existência humana e o papel da arte na cultura. Para Vigotski (1925/2001) a arte está diretamente relacionada com realidade objetiva,

com a vida e com as relações sociais. O conteúdo, o material e o estilo das obras de arte são apreendidos da realidade e trabalhados a partir dela. Entretanto, vale mencionar que a realidade é apenas o ponto de partida, pois a arte não é uma cópia fiel da realidade, mas algo novo, fruto de uma ação criativa.

A ideia central da psicologia da arte seria justamente o reconhecimento da dominância do material sobre a forma artística, o que equivale a reconhecer o caráter social da arte. Você não interpreta uma obra como uma manifestação do espírito, mas através de sua forma material (VIGOSTKI, 1925/2001). Partindo dessa perspectiva, segundo Barroco e Superti (2014), a arte pode entendida como um produto cultural, que faz a mediação entre o indivíduo e o gênero humano, assim, quem a produz cristaliza nela suas atividades mentais e as torna acessíveis de serem apropriadas por outros seres humanos. A arte, segundo Vigotski (1925/2001) foi criada para que o ser humano conseguisse dar uma existência social e objetiva aos sentimentos. “A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 2001, 315).

Para Barroco e Superti (2014), além de possibilitar a objetivação dos sentimentos humanos, para Vigotski a arte também suscita uma emoção estética e isso comprova que ela contém e opera através de conteúdos e processos psicológico. Ou seja, a arte pode provocar novas organizações psíquicas, mais elaboradas, que poderiam contribuir com o desenvolvimento dos processos de abstração, percepção, criação, emoção e imaginação. A arte enriquece a vida do homem e lhe proporciona experiências que não seriam possíveis em sua vida particular.

#### 4.3 Os processos criativos e as atividades guiadas pela imaginação na infância

Sabe-se que as atividades lúdicas há muito tempo tem sido fonte de pesquisa para a psicologia devido a importância da sua influência no desenvolvimento infantil. Poucos foram os especialistas em psicologia infantil que não esboçaram alguma tese sobre o brincar ou mesmo opinaram sobre sua natureza e transcendência. Elkonin (1978/2009), aponta que os representantes de quase todas as tendências da psicologia no Ocidente tentaram de uma ou outra maneira explicar as brincadeiras das crianças, sendo que já em fins do século XIX, os psicólogos dedicavam sua

atenção fundamental ao estudo do funcionamento da imaginação e fantasias infantis.

De todas essas abordagens que tentaram, de alguma forma, explicar a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil é possível encontrar a teoria sócio histórica, que teve como principais representantes, dentro dessa perspectiva do lúdico, Lev Semenovitch Vigotski, Alexis N. Leontiev, Danill Elkonin, entre outros. Em seu livro, a “Psicologia do Jogo”, que teve sua segunda edição em português publicada em 2009, Elkonin conta que seu interesse pelo tema foi despertado no começo da década de 30, quando observava suas filhas brincando. Em suas observações pode perceber que o principal no jogo<sup>2</sup> das crianças em idade pré-escolar é o papel que elas assumem. Ao interpretar um papel, a criança transforma suas ações diante da realidade, adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece algumas relações que são típicas das atividades lúdicas.

Em 1932, Elkonin (1978/2009) decide expor suas conjeturas em uma conferência, tendo como resultado, críticas severas sobre sua teoria. A única pessoa que estava na conferência e apoiou suas teses foi Lev S. Vigotski, que tinha interesse no tema por se relacionar com seus trabalhos em psicologia da arte e de seus estudos do desenvolvimento das funções psicológicas. Segundo Elkonin (1978/2009), no ano de 1933 Vigotski proferiu algumas palestras sobre a psicologia infantil e em algumas delas ele se referia a psicologia do jogo. No mesmo ano ele escreveu uma carta para Elkonin em que expunha suas ideias e indicava possíveis caminhos para que a investigação a respeito do jogo infantil pudesse ser continuada, entretanto, Vigotski morre no ano seguinte. Elkonin conhece de perto o trabalho de pesquisa de um outro grupo, dirigido por Leontiev e decide vincular-se ao grupo e seguir com seu trabalho de pesquisa

Ainda que esse tenha sido um trabalho desenvolvido por diferentes autores dentro da corrente sócio histórica, ele sempre teve como norte os princípios traçados por Vigotski e por esse motivo, sua teoria será a direção desse trabalho. Mas, antes de expormos suas conjeturas sobre o tema e entender como o autor o desenvolve, também devemos, mesmo que brevemente, conhecer os pontos principais do que

---

<sup>2</sup> Elkonin

Elkonin (1978/2009) e Leontiev (1998) desenvolveram em seus estudos sobre o jogo.

Elkonin (1978/2009), além de desenvolver sua teoria sobre o jogo, também fez um interessante apanhado de autores que trabalharam com a origem histórica do jogo protagonizado. Para o autor, esse foi um campo difícil de ser investigado, primeiro, porque eram necessários dados sobre o lugar que a criança ocupava na sociedade nas diversas fases do desenvolvimento histórico e também porque era preciso tentar entender a correlação existente entre os jogos infantis e a vida da criança na sociedade.

Infelizmente, segundo Elkonin (1978/2009), os dados sobre o desenvolvimento das crianças e de seus jogos são paupérrimos. Ele não encontrou nenhum etnógrafo que tenha se proposto a levar essa investigação. Os poucos dados que encontrou foram disseminados por descrições etnográficas, antropológicas e geográficas que ofereceram noções sobre o modo de vida das crianças, mas nada que falava de seus jogos. Diante de tais problemas, Elkonin tentou responder duas perguntas mesmo que através de hipóteses: Existiu sempre o jogo protagonizado ou houve um período da vida em sociedade em que não se conheceu essa forma de jogo infantil? A que mudanças na vida da sociedade e na situação da criança na sociedade se deve o nascimento do jogo protagonizado?

Como é impossível de se observar diretamente como surgiu o jogo protagonizado e como também há poucos dados, Elkonin (1978/2009) acreditava que era possível, mesmo que em linhas gerais, pensar em algumas hipóteses. Para o autor, a origem histórica do jogo estava ligada com o tipo de educação dos jovens nas sociedades que possuem um baixo nível de desenvolvimento de produção e de cultura.

Segundo Elkonin (1978/2009), baseando-se em numerosos dados apresentados por R. Alt, conseguiu identificar que a educação em si, não tinha uma função social especial nos primeiros períodos do desenvolvimento da sociedade. Além de encontrar uma educação fortemente atrelada à atividade laboral, também conseguiu constatar alguns traços típicos da educação das crianças. A primeira característica importante citada por Elkonin (identificada por Alt) foi a participação de todos os membros da sociedade na educação de cada criança. A segunda característica seria a universalidade da educação: as crianças deveriam saber fazer tudo o que os adultos fazem, além de participar de todos os aspectos da vida da

sociedade a qual pertenciam. Já o terceiro aspecto encontrado diz respeito a brevidade do período educativo: desde cedo as crianças já conheciam as tarefas da vida e logo se tornavam independente dos mais velhos.

A partir dos trabalhos de Alt, Elkonin (1978/2009) pôde observar que o principal fator formativo no desenvolvimento das crianças era a sua participação direta na vida dos adultos, além de sua incorporação desde cedo ao trabalho útil. No que se refere à atividade lúdica como meio de educação, seus dados apontaram que a criança participava da vida em sociedade sem ter uma preparação especial ou uma aprendizagem prévia. Onde não conseguia participar, integrava-se mediante a brincadeira, que refletia a vida da sociedade, entretanto, nos diversos estudos das sociedades primitivas revisados por Elkonin (1978/2009), não há registros da brincadeira de faz-de-conta nos moldes em que é conhecida atualmente.

No caso das sociedades primitivas, os adultos incentivavam as crianças a assimilar o manejo de instrumentos necessários para sua sobrevivência. Assim, as crianças aprendiam desde cedo a disparar o arco, a jogar o laço, a manejar o facão, o machado, a agulha, a rasoura, tal como era feito pelos seus pais, mães e irmãos mais velhos. Era uma aprendizagem adequada às necessidades sociedade. O que Elkonin (1978/2009) acredita, é que essas crianças tenham introduzido no processo de assimilação desses instrumentos alguns elementos do jogo como, por exemplo,

(...) a emulação, a alegria por seus acertos e êxitos etc., mas isso de maneira nenhuma se convertia em jogo uma atividade dirigida no sentido da assimilação dos modos de manejar os instrumentos de trabalho. (ELKONIN, 1978/2009, p.68)

Para o autor, é possível supor que haja elementos de uma situação lúdica quando a criança estava aprendendo a manejar as ferramentas e adquirir destreza com os instrumentos. Um rapaz que seria caçador aprenderia a disparar flechas com o arco, mas não participaria de uma caçada verdadeira com os adultos num bosque. Primeiro ele aprenderia a atirar contra um objeto imóvel, depois, aos poucos, a atirar contra alvos móveis e só então começaria a caçar animais pequenos. Elkonin (1978/2009), admite que nesses exercícios poderia haver indícios do jogo protagonizado.

Com a evolução das forças produtivas e a divisão do trabalho muita coisa mudou e repercutiu na posição que as crianças ocupavam nas sociedades. Com o

aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, as crianças ficavam impossibilitadas de aprender o manejo com modelos reduzidos. Na agricultura, por exemplo, antes era possível que as crianças aprendessem a manejar uma enxada com um modelo em miniatura, mas com o aparecimento do arado já não era possível reduzi-lo, pois ele perderia todas as suas funções fundamentais de ferramenta. É possível que nessa fase do desenvolvimento da sociedade tenha surgido o brinquedo no seu sentido próprio da palavra, como um objeto que só representava a ferramenta de trabalho e os equipamentos da vida dos adultos (ELKONIN, 1978/2009).

Nesse momento, Elkonin (1978/2009) observou nos livros de etnografia muitas alusões aos jogos protagonizados nesse período. O autor analisou principalmente os trabalhos de Miller sobre as crianças da África Ocidental. Os exemplos observados por Miller foram muitos, desde meninas triturando pedras como se estivessem triturando farinha, até meninos armados com pequenos arcos brincando de guerra, tocaiando e atacando. Elkonin (1978/2009) aponta que o importante de ser observado, é que as crianças estavam reconstituindo não só o trabalho dos adultos, mas também os afazeres domésticos em que participavam diretamente.

Assim, diante de seus estudos, Elkonin (1978/2009, p.80) pode formular uma tese para a origem do jogo protagonizado

(...) esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.

Dessa forma, por mais que a educação não tivesse a função social e a importância dos dias de hoje, é possível perceber que os jogos eram utilizados nas sociedades primitivas como meios de educação. Nos diferentes momentos históricos os jogos tinham suas peculiaridades, mas em nenhum momento foi omitido, principalmente por sua afinidade com a natureza da criança. Tal afinidade, não relativa à natureza biológica, mas à social, diz respeito à necessidade da criança de desde muito cedo se comunicar com os adultos e viver uma vida comum com eles.

Para Elkonin (1978/2009), o jogo aparece na vida da criança no transcurso da primeira infância e na idade pré-escolar, alcançando seu nível máximo de

desenvolvimento na segunda metade da idade pré-escolar. O autor acreditava que estudar a influência do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade da criança era extremamente difícil, principalmente porque é impossível realizar o experimento puro. Não há como retirar a atividade lúdica da vida das crianças e ver como o processo de desenvolvimento segue na ausência dessa atividade, dessa forma, por razões factuais, tem que se recorrer à análises teóricas e também à comparação da conduta das crianças no jogo e em outros tipos de atividades.

O autor considera que por esse motivo, a importância do jogo no desenvolvimento infantil foi muito pouco estudada e que o pouco que ele conseguiu avançar em seus estudos deve ser tomado apenas como um esboço prévio. Segundo Marcolino et.al (2014), é possível entender que Elkonin defendia que a criança, através do jogo, tinha acesso a um mundo de relações sociais muito mais complexas que as acessíveis para ela em sua atividade não lúdica. Levar a criança a um nível significativamente mais alto seria um dos traços essenciais do jogo e o elemento mais importante para o desenvolvimento infantil. Através do jogo a criança tem a possibilidade de se preparar para um novo período do desenvolvimento psíquico.

Ao assumir um papel, a criança segue regras de conduta e de relacionamento social. A criança tem dificuldade de observar seu próprio comportamento, mas no jogo consegue controlar de maneira relativamente mais fácil suas ações. Assim, na brincadeira, sua conduta é reestruturada tornando-se controlada por um determinado modelo de conduta. É como se a criança fizesse um movimento de reflexão no qual compara seu comportamento na brincadeira com um modelo. Apesar de ser uma reflexão superficial, para Elkonin essa função nasce na brincadeira.

O jogo de papéis oferece a condição necessária para que a criança comece a atuar sob novas perspectivas e a criar novas formas de agir sobre os objetos, assim, pode-se dizer que através da brincadeira, os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da criança são afetados (MARCOLINO et al, 2014). Assim, segundo a teoria de Elkonin (1978/2009), é possível perceber que o jogo é uma atividade peculiar na infância e apresenta importantes contribuições para o desenvolvimento infantil. Através dos jogos, a criança consegue reconstruir as



relações sociais, além de prepara-la para uma nova fase do desenvolvimento psíquico.

É possível perceber que o trabalho de Elkonin (1978/2009) trouxe contribuições para o campo da psicologia do jogo. Outro autor da teoria sócio histórica que também desenvolveu sua teoria sobre o brincar foi Alexis N. Leontiev, formado em psicologia na década de 30 com trabalhos experimentais no qual defendia a natureza sócio histórica do psiquismo humano. Fundou a faculdade de Psicologia de Moscou e atuou como conselheiro de diversos órgãos científicos, filosóficos e políticos.

Para Leontiev (1998), ao longo do processo do desenvolvimento infantil o brinquedo torna-se um processo dominante na vida da criança, ou seja, sua atividade principal. Para o autor, uma atividade principal não é a atividade mais frequente encontrada em dado nível do desenvolvimento, mas a atividade que promove as mais importantes mudanças e prepara o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

O brinquedo, de acordo com Leontiev (1998), se torna dominante na idade pré-escolar. O mundo da criança está sempre em constante expansão e além de ter acesso aos objetos de seu domínio, a criança também tem acesso aos objetos que os adultos operam, mas que ela ainda não é capaz de operar, por estar além de sua capacidade física. Segundo o autor, a criança toma consciência desse mundo amplo de objetos humanos quando age nesse mundo. Nesse nível de desenvolvimento, ela ainda não conta com uma atividade teórica abstrata e a consciência surge sob forma de ação. Para dominar o mundo, a criança se esforça para agir nesse mundo. Para ela, por exemplo, não basta observar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele, ela precisa agir, guia-lo, comandá-lo.

Neste momento, surge uma contradição: a criança quer, ela mesma, guiar o carro, entretanto, ela não pode agir assim por não conseguir dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. O único tipo de atividade que pode solucionar essa contradição é a lúdica. Leontiev (1998) entende que isso se deve ao fato de que a atividade lúdica não é uma atividade produtiva. Seu objetivo não está no resultado, mas na ação em si mesma. Para o autor (1998, p.122)

Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação. O domínio de uma

área mais ampla da realidade, por parte da criança – área esta que não é diretamente acessível a ela – só pode, portanto, ser obtido em um jogo.

A característica básica do brinquedo e o que mais chama a atenção do autor, é a existência da situação imaginária nessas brincadeiras. A imaginação é a reprodução de uma ação ou como Leontiev (1998) prefere chamar, o papel lúdico. No papel representado no brinquedo, a criança desempenha funções generalizadas de um adulto, muitas vezes uma função profissional: o médico, o zelador, um soldado e assim por diante. Aparentemente, a única exceção são os jogos de bichos, quando as crianças se colocam no papel dos animais e mesmo assim, segundo Leontiev (1998), nem sempre essas brincadeiras se caracterizam como uma exceção, pois tanto nos contos de fadas, como nas brincadeiras, os animais possuem características humanas em geral.

A criança atribui-se uma função social e a desempenha em suas ações. Em toda brincadeira desse caráter há um também um outro elemento presente: a regra. Em qualquer papel de enredo há uma regra latente na ação. Quando uma criança assume na brincadeira um papel ela conduz suas ações de acordo com as regras latentes a essa função. Se ela assume o papel de mãe, por exemplo, ela se conduz de acordo com as regras de ação dessa função, então na brincadeira ela provavelmente irá trocar a fralda da boneca, irá alimentá-la, cuidá-la e assim por diante.

De acordo com Leontiev (1998), esse é um tipo de brincadeira muito presente no período pré-escolar, entretanto, ela também evolui. Se nas situações iniciais a situação imaginária é explícita e a regra do jogo latente, ao longo do desenvolvimento do brinquedo a regra passa a ser explícita e a situação imaginária latente. Ou seja, a principal mudança que acontece no brinquedo é que os jogos de enredo são transformados em jogos de regras, nos quais a situação imaginária é encontrada de forma latente. Os jogos de regras, como pega-pega, esconde-esconde e cobra cega aparecem tardiamente na vida das crianças porque é muito difícil que alguém de três ou quatro anos de idade se obrigue a obedecer às regras de um jogo.

De um modo geral, Leontiev (1998) acreditava que a infância pré-escolar é o período em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Seus jogos ultrapassam a mera manipulação de objetos e a

criança penetra em um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz e assim, durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela ocupa no sistema de relações humanas vão se alterando.

É possível perceber que apesar de divergirem em alguns pontos em sua teoria, tanto Elkonin (1978/2009) como Leontiev (1998) acreditam que o brincar está diretamente relacionado com o processo de construção do conhecimento na criança. Vigotski (1933/2008) também defende que o brincar está fundamentalmente vinculado com o desenvolvimento infantil, entretanto, considero que ele faz uma análise mais aprofundada sobre o tema.

Em seus estudos sobre o brincar e sua relação com o desenvolvimento, Vigotski (1933/2008) analisa diversas premissas que eram aceitas em sua época como sendo definidoras do brincar: (1) a de que ele está diretamente associado ao prazer; (2) que satisfaz desejos não realizados pelas crianças; (3) que é simbólico; (4) e que é governado por regras. Além de refletir sobre cada uma delas, ele também desconstrói alguns dos conceitos e faz contribuições teóricas.

No que diz respeito à primeira asserção, Vigotski (1933/2008) acredita que nem toda brincadeira proporciona satisfação, principalmente, aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e início da vida escolar, conhecidas como jogos esportivos. Ele não aceita a alegação de que o brincar está associado ao prazer, pois acredita que esse tipo de brincadeira está vinculado a resultados e premiações, fazendo com que um sentimento intenso de insatisfação apareça quando o resultado não for satisfatório para a criança.

Em relação ao segundo ponto, Vigotski (1933/2008) acredita que é possível afirmar que algumas necessidades das crianças se realizam na brincadeira. Inclusive, ele propõe a análise das brincadeiras a partir do esclarecimento de uma questão que é a dificuldade de muitas teorias: as necessidades, os impulsos, as inclinações da criança e o motivo de sua atividade.

Na idade pré-escolar, surgem nas crianças algumas necessidades específicas que, para ele, as conduz diretamente para a brincadeira. Emergem, em crianças dessa idade, desejos que são irrealizáveis instantaneamente. Na primeira infância, observa-se na criança uma tendência de querer satisfazer seus desejos imediatamente. Não se conhece qualquer criança de três anos que tenha o desejo de fazer algo depois de alguns dias. No início da idade pré-escolar essa inclinação

para a realização imediata dos desejos se conserva e é nesse momento que surgem as brincadeiras, situações onde a realização desses desejos acontece através de situações imaginárias.

Não se deve pensar, entretanto, que a brincadeira nasce de cada desejo insatisfeito isolado: a criança quer ser um cavaleiro e cavalgar, mas como esse desejo não pode ser satisfeito naquele momento, ela se dirige ao quarto e começa a brincar com um cabo de vassoura. Vigotski (1933/2008) assinala que nunca acontece assim, a essência da brincadeira é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos que são generalizados e que estão ligados diretamente com o sentido do fenômeno

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos e reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.) A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 26)

Portanto, Vigotski (1933/2008) acredita que a criança brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade e é isso que diferencia a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. De maneira geral, entende-se que os motivos, as ações e os impulsos da criança estão relacionados a esferas menos conscientes e se tornam plenamente acessíveis à consciência apenas na adolescência.

A existência de brincadeira com situação imaginária sempre foi conhecida, mas Vigotski (1933/2008) aponta que segundo alguns autores mais antigos, a situação imaginária tinha um significado secundário, não sendo colocada como a principal qualidade. Esse entendimento, para o autor, apresenta algumas complicações e, assim, ele já refuta a terceira premissa que era aceita na época como definidora do brincar. Se a brincadeira de faz-de-conta for entendida como uma ação simbólica é possível que, em sua ação, ela se transforme em uma atividade parecida com o cálculo algébrico, se transformando em um sistema de sinais que generalizam a atividade real, não sendo possível encontrar, assim, algo que fosse peculiar a brincadeira. Essa teoria também deixa à margem não só os impulsos afetivos, bem como a atividade em si da criança. Já foi exposto que no impulso afetivo que leva a criança à brincadeira, existem elementos que apontam a

necessidade da situação imaginária e não da simbologia. Se a brincadeira realmente se desenvolve dos desejos não satisfeitos, involuntariamente, na natureza afetiva das brincadeiras estará presente a imaginação.

Em relação à última premissa, de que toda a brincadeira é governada por regras, Vigotski (1933/2008) admite a hipótese de que não existe brincadeira em que o comportamento da criança não seja submetido a regras, até mesmo na situação imaginária. Por exemplo, quando uma criança se imagina sendo a mãe de sua boneca ela tem que se comportar submetendo-se às regras do comportamento materno.

Em seus estudos Vigotski (1933/2008) também chegou à conclusão de que mesmo a brincadeira com regras consiste, essencialmente, na brincadeira que se subsidia em uma situação imaginária. Da mesma maneira que a situação imaginária contém em si regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém a situação imaginária. Ele nos aponta, como exemplo disso o jogo de xadrez, pois

(...) ainda que sejam conceitos próprios do xadrez o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; “comer”, perder peças, etc., mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 28)

Deve-se ter claro que essas regras são de um tipo específico da brincadeira, são regras da criança para si própria, de autolimitação e autodeterminação interna, como se a criança falasse para si mesma que ela deve se comportar de tal forma em determinada brincadeira. Segundo essa teoria, ainda pode-se dizer que se as regras forem seguidas, a satisfação da criança será bem maior do que se ela seguir seu impulso interno, sendo essa a base do que amanhã poderá ser chamado de comportamento moral.

Além de analisar essas premissas conhecidas na época, Vigotski (1933/2008) ainda tece mais contribuições sobre a importância da brincadeira na estruturação do funcionamento psíquico da criança. O autor defende que a influência da brincadeira no desenvolvimento infantil é enorme. Para ele, na brincadeira, a criança se coloca acima da média da sua idade, como “se estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima de sua própria altura” (p. 35) e como se a criança desse um salto acima do seu comportamento comum. A brincadeira é fonte desenvolvimento e cria na criança, aquilo que Vigotski (1933/2008) chama de zona

de desenvolvimento proximal, conceito muito difundido em sua obra. A zona de desenvolvimento proximal pode ser entendida como a distância entre aquilo que a criança consegue fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros membros de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial).

Segundo Zanella (1994, p.99), a pressuposição da zona de desenvolvimento proximal

foi decorrente da percepção de diferenças ao nível de resolução de problemas entre crianças que, aparentemente, apresentavam os mesmos níveis de desenvolvimento real. Aplicando testes de inteligência nessas crianças, Vygotsky constatou uma equiparação ao nível do quociente intelectual, ou seja, ambas conseguiam resolver sozinhas os mesmos problemas. Entretanto, ao interagir com essas crianças, ao propor-lhes exercícios mais complexos, além das suas capacidades de resolução independente, este autor constatou que uma das crianças conseguia, com ajuda, resolver problemas que indicavam uma idade mental superior à da outra que, sob as mesmas orientações; não conseguia solucionar os problemas que a primeira resolvia.

Assim, Vigotski concluiu que apesar de parecer que as crianças tinham alcançado um mesmo nível de desenvolvimento, elas diferiam quanto às possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento. Essa diferença entre o que a criança consegue resolver independentemente e o que consegue resolver com a ajuda de alguém mais experiente é o que estamos chamando de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (ZANELLA, 1994).

Neste aspecto, o desenvolvimento da criança é colocado em perspectiva, uma vez que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão em processo, ou seja, aquilo que uma criança faz com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Na brincadeira, a criança se esforça para seguir a regra e desempenhar com fidelidade aquilo que ela observa em sua realidade e toda essa dedicação faz com que ela atue em um nível muito superior ao que na verdade ela se encontra (OLIVEIRA, 2009).

Dentro dessa perspectiva, as brincadeiras podem ser grandes aliadas dentro do processo de ensino-aprendizagem, principalmente na Educação Infantil, que trabalha essencialmente com atividades lúdicas para promover o desenvolvimento da imaginação, da criação, do pensamento, da memória e muitas outras funções psicológicas na criança.

E apesar de Vigotski eleger as brincadeiras como o ponto central para emergência de complexos processos do funcionamento abstrato, da elaboração e ampliação das competências imaginativas na criança, o autor considera que os contos de fadas também podem ser um instrumento muito importante para o desenvolvimento desses pontos, quando utilizados corretamente.

Segundo Vigotski (1927/2003), costuma-se acreditar que os contos de fadas são exclusivos da idade infantil e dois enfoques psicológicos defendem essa concepção. O primeiro, que acredita que a criança ainda não cresceu a ponto de compreender a realidade cientificamente e por isso aceita as explicações fabular da realidade. Como se a criança encontrasse no conto de fadas aquilo que o adulto encontra na religião, na ciência e na filosofia. Já a segunda concepção defende que conforme o princípio biogenético, a criança repete de forma reduzida os estágios e épocas mais importantes percorridos pela humanidade. Por isso, encontramos a comparação de que os processos criativos da criança podem ser comparados com a criatividade dos homens selvagens e primitivos. Para essa teoria, a criança passa inevitavelmente por um período de animismo e antropomorfismo, processo pelo qual originalmente a humanidade passou. Diante disso, essa concepção aceita que é necessário, em certa etapa do desenvolvimento, introduzir esses critérios e crenças primitivas no mundo infantil, ou seja, as fadas, as bruxas, os monstros são um mal necessário, uma concessão psicológica à idade.

Vigotski (1927/2003) considera os dois enfoques equivocados. Com relação ao primeiro, o autor defende que os danos causados por explicações fantasiosas da realidade são maiores do que qualquer potencial de utilidade. Primeiro, porque essa utilidade é temporal, ou seja, assim que a criança cresce deixa de precisar dessa explicação de mundo substituta e também porque tudo o que passa pela psique deixa marcas. Se obrigamos a criança a acreditar em falsos critérios, para Vigotski (1927/2003), esses falsos critérios criarão o costume de agir nessa direção falsa e quando chegar o momento de liberar a criança dessa situação, o adulto até conseguirá, por meio da lógica, convencê-la da inexatidão das noções anteriores, mas não conseguirá eliminar esses hábitos e estímulos elaborados.

Vigotski (1927/2003) parte desse princípio por acreditar que não existe psique sem comportamento, então se há a introdução de uma noção que não corresponde à realidade na psique, também se estará educando um comportamento falso. Por isso, a verdade deve ser o fundamento da educação desde a mais tenra

idade. Se a criança acredita em “bicho-papão”, “homem do saco”, em feitiçeras ou cegonhas que trazem bebês, terá sua psique obstruída e seu comportamento determinado falsamente. A criança pode até ficar encantada por esse mundo, mas não permanece passiva diante dele, ela sempre reage a essas representações de um modo excitado, pois o sistema formado por essas reações baseia-se em algo totalmente fantástico. Assim, educa-se na criança um comportamento incorreto e falso.

Entretanto, de acordo com Vigotski (1927/2003), isso não significa que as histórias infantis devam ser descartadas definitivamente. Apesar de grande parte das histórias conterem essa falsa representação do mundo psiquicamente prejudicial, o valor estético da obra fantástica não está vedado para a criança. A lei fundamental da arte exige justamente essa combinação de elementos da realidade, essa independência essencial da verdade cotidiana, que na estética acaba com a fronteira que separa o fantástico da verdade. A realidade da arte implica só a realidade das emoções vinculadas a ela.

Não se trata de saber se na realidade pode existir algo similar ao que é narrado, aliás, é importante que a criança saiba que isso não existe na realidade e que é apenas uma história. Assim ela não se preocupa em saber se aquilo pode ou não acontecer na realidade. Para se desfrutar de um conto não é preciso acreditar no que é narrado, pois o que importa são as emoções que estão atreladas a ele. Existe, nesse âmbito, a lei da realidade emocional da fantasia. Segundo essa lei,

Independentemente de ser ou não real a realidade que nos influencia, nossa emoção ligada a essa influência é sempre real. Quando tenho uma ilusão e, ao entrar em um quarto vejo a figura de um assaltante [em vez de um objeto] em um canto, essa figura é um equívoco, (...) no entanto, são muito reais o medo que experimento por causa desse encontro e a emoção ligada à ilusão, mesmo que eles sejam reprimidos pela consciência tranquilizante do meu erro. O que sentimos é sempre real (VIGOTSKI, p.242, 1927/2003).

Essa lei justifica o fantástico e exprime a importância emocional da imaginação. As emoções não realizadas na vida se exprimem por meio da combinação da realidade e da arte. Segundo Vigotski (1927/2003) ainda é possível aproximar a ação psicológica das histórias infantis com a ação da brincadeira de faz-



de-conta. O significado estético do jogo não está apenas no aspecto rítmico dos movimentos infantis, na assimilação de melodias etc. O mais importante da brincadeira é a criatividade infantil. No faz-de-conta a criança sempre transforma criativamente a realidade. As pessoas e coisas adotam facilmente outro significado. Um conto de fadas, assim como o jogo, é um educador estético natural da criança.

Assim, diante de tudo o que foi exposto, é possível observar que Vigotski entende a imaginação e os processos criativos como funções humanas que tem como fundamento as experiências diretas e indiretas do homem com a cultura e com o meio que o cerca. A imaginação criativa na infância é de extrema importância, pois é através dela que a criança se expressa e revela suas leituras da realidade (SILVA, 2012). Nesse caso, julga-se que os ambientes educacionais, em especial os escolares, podem ser locais privilegiados de manifestações imaginárias da criança e esse é um dos motivos pelos quais escolhemos uma escola como campo de nossa pesquisa.

Mas antes de explicarmos como a pesquisa se desenvolveu metodologicamente, também é interessante entendermos como se o desenvolvimento do pensamento conceitual e a importância disso para os processos imaginativos e criativos.

## 5. A IMAGINAÇÃO E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Esse capítulo tem como objetivo discutir a relação existente entre o pensamento e a linguagem e qual a influência dessas funções psicológicas superiores no desenvolvimento da imaginação criativa. Vigotski dedicou anos de estudo para compreender a relação entre pensamento e linguagem, e seus estudos apontaram que existe uma íntima relação entre o desenvolvimento da linguagem e da imaginação na criança. Para o autor, um grande passo é dado no desenvolvimento da imaginação quando a criança assimila a linguagem.

Vigotski (1932/2003) analisou alguns estudos realizados por pesquisadores alemães que o fizeram chegar a tal conclusão. Na escola de psicologia estrutural, ele pôde verificar que pessoas que tinham afasia, ou seja, que por algum motivo tinham perdido a capacidade de compreensão da linguagem, apresentavam uma forte diminuição da imaginação. Era possível observar que tais doentes eram incapazes de criar algo que fosse diferente de suas impressões imediatas ou de sua realidade percebida.

O autor (2003) também encontrou alguns estudos do Instituto de Frankfurt que descreviam casos de pacientes com paralisia cerebral do lado direito, que ainda conservaram a capacidade de repetir palavras, mas que não conseguiam repetir frases como “eu escrevo bem com a mão direita”, porque, na verdade, só escreviam com a mão esquerda. Outros casos em que havia uma impossibilidade de se repetir qualquer coisa que fosse diferente da realidade também puderam ser observados. Algumas pessoas não conseguiam pronunciar frases como “neve preta” ou dizer “hoje está chovendo” em um dia de sol. Assim, Vigotski (2003) pôde observar que uma perturbação na função verbal poderia ser responsável por uma redução da atividade imaginativa.

Para entender melhor essa questão, Vigotski (2003) se debruçou sobre as pesquisas de Breuler que mostravam o motivo pelo qual a linguagem constituía um forte impulso para o desenvolvimento da imaginação. Para Breuler,

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas,

extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (VIGOTSKI, 2003, p.122)

Através desses estudos Vigotski (2003), chegou à conclusão de que assim como as outras funções psíquicas superiores, o desenvolvimento da imaginação também está diretamente ligado com a linguagem, por isso, considero importante discutir nesse trabalho como Vigotski entende o desenvolvimento do pensamento e da linguagem em sua obra.

Historicamente, muitas das correntes teóricas da psicologia analisaram a palavra e o pensamento de maneira separada. Tanto os estudiosos da inteligência, quanto os estudiosos da linguagem não reconheciam a ligação entre essas duas funções, sendo tratadas como fenômenos paralelos. De fato, ao longo de suas pesquisas, Vigotski (1998) descobriu que não há um elo primário entre eles, mas o autor aponta que ao longo do desenvolvimento há uma conexão entre ambos que vai se modificando com o tempo, mas para entendermos como essa relação se estabelece, é preciso que voltemos à história do desenvolvimento.

Para Vigotski (1998), no percurso do desenvolvimento infantil, antes de dominar a linguagem, a criança apresenta uma inteligência primária e já demonstra capacidade para resolver problemas de ordem prática e também de utilizar instrumentos para atingir alguns objetivos. Essa fase de atividade prática é anterior ao desenvolvimento da fala e é chamada pelo autor de pré-verbal. Em sua revisão sobre as teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, Vigotski encontrou os experimentos de Buhler, que indicavam que essa atividade prática poderia ser encontrada em alguns macacos. Em seus experimentos, Buhler concluiu que o uso de instrumentos entre os macacos é independente da atividade simbólica e tentativas adicionais de desenvolver a fala nesses animais também geraram resultados negativos.

Mas, apesar de podermos encontrar nos macacos antropóides similaridades com o período pré-verbal das crianças, o curso do processo de desenvolvimento destas últimas segue caminhos inteiramente novos. Segundo Vigotski (1998), ao longo do desenvolvimento intelectual duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem: a do pensamento e a da linguagem. A partir do

momento em que a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, essa se torna especificamente humana e vai além do uso limitado de instrumentos. Para Oliveira (2009), diante dessa nova forma de funcionamento psicológico a fala torna-se intelectual e adquire uma função simbólica, já o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. O que provoca esse salto qualitativo é a interação da criança com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada.

Nessa análise que Vigotski (1998) faz das relações entre o pensamento e a linguagem, a questão do significado das palavras ocupa um lugar central. Ao mesmo tempo em que o significado é essencial à palavra, ele também é um ato do pensamento. Então seria no significado de uma palavra que o pensamento e a linguagem se unem em um pensamento verbal. Para Oliveira (2009), Vigotski entende que no significado se encontra a unidade de duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. É pelo significado que há a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo. O significado é um componente indispensável da palavra, ou seja, sem o significado, a palavra é vazia.

Do ponto de vista da psicologia o significado de cada palavra é um conceito. Os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem. Os conceitos não são estáticos, eles vão sofrendo modificações, refinamentos e acréscimos. Vigotski (1934/2008) estudou o processo de formação de conceitos através do método desenvolvido por um de seus colaboradores da época, chamado de L.S. Sakharov. Foram feitas uma série de investigações com mais de 300 pessoas entre adultos e crianças, algumas, inclusive, com distúrbios intelectuais e linguísticos. Apesar do método não ter sido descrito detalhadamente, Vigotski (1934/2008) o caracterizou como o “método da dupla estimulação”. Segundo Dias et al (2014), tal metodologia foi desenvolvida segundo o pensamento de Vigotski que acredita em um indivíduo complexo não se comporta seguindo a ordem estímulo-resposta, mas vai se constituindo com o auxílio de mediações e signos. O método consistia essencialmente em confrontar o sujeito com uma tarefa, mas ao invés de oferecer um estímulo e observar uma resposta, eram oferecidos recursos auxiliares para o sujeito desenvolver essa resposta e analisava-se a história do comportamento.

Nessas investigações, Vigotski (1934/2001) e seus colaboradores conseguiram descobrir que o processo de formação de conceitos se inicia na

infância, mas só na puberdade se desenvolve de fato. Tal processo é complexo e não deve ser ignorado seu prolongado desenvolvimento entre o estágio inicial e o estágio final. Ao longo dessa trajetória são encontradas três fases básicas, cada uma dividida em várias partes: (1) o estágio do sincretismo, (2) o estágio da formação de complexos e (3) o estágio da formação de conceitos potenciais. Em seu livro "*A construção do pensamento e da linguagem*" publicado em 1934, Vigotski fez questão de descrever cada uma dessas fases e suas subdivisões para que fosse possível entender como é formado o pensamento conceitual.

Para o autor, o primeiro passo para a formação de conceitos é dado pela criança pequena a partir do momento em que ela começa a agrupar objetos, mesmo que de maneira desigual e sem qualquer fundamento. Esse amontoado, na verdade, revela uma extensão difusa e não direcionada do significado do signo a objetos não relacionados entre si, mas relacionados na percepção da criança. Para Van der Veer e Valsiner (2006), a composição do grupo é determinada pela disposição espacial dos objetos analisados e por uma organização do campo visual da criança criado ao acaso. Não há necessariamente alguma característica em comum entre os objetos

Segundo Vigotski (1934/2008), alguns autores conhecem tal fenômeno como "sincretismo" e outros o denominam como "coerência incoerente" do raciocínio infantil, mas ele prefere o compreender como uma tendência da criança em compensar uma insuficiência de relações objetivas bem apreendidas e uma abundância de conexões subjetivas. As relações sincréticas e o acúmulo de objetos desordenados agrupados sob o significado de uma palavra refletem essas relações objetivas, pois estão ligadas a percepção ou a impressão da criança.

Nessa primeira fase da formação dos conceitos, muitas palavras têm os mesmos significados tanto para as crianças como para os adultos, especialmente aquelas que se referem a objetos concretos do mundo da criança. Apesar da criança não ter o pensamento conceitual formado, ela se apropria daquilo que Vigotski chama de conceitos "equivalentes funcionais" para conseguir se comunicar com os adultos de maneira adequada. A comunicação é possível pois as crianças e os adultos partilham os mesmos objetos e por conta desse contexto compartilhado, o significado de suas palavras se sobrepõe parcialmente (VAN DER VEER, 1996).

A segunda fase é considerada por Vigotski (1934/2008) a mais importante na trajetória do desenvolvimento do pensamento conceitual. Para o autor, nesse momento surge o pensamento por complexos, ou seja, a criança passa a associar

os objetos não mais segundo suas impressões subjetivas, mas de acordo com suas características concretas. O pensamento por complexos é superior ao pensamento sincrético e quando a criança alcança esse nível, ela está caminhando em direção ao pensamento objetivo.

O pensamento por complexos, assim como os outros estágios, também passa por algumas fases. Nesse caso, o autor destaca cinco divisões: o associativo, o por coleção, o em cadeia, o difuso e o pseudoconceito. A primeira fase, chamada de associativa, pode ser observada quando a criança agrupa os objetos tendo como base suas impressões concretas. Como a criança ainda não tem desenvolvido o pensamento lógico abstrato, as ligações que elas criam não tem unidade lógica. Segundo Vigotski (1934/2001, p. 182),

O único princípio de sua generalização é sua semelhança factual com o núcleo básico do complexo. Neste caso, o vínculo que os une ao núcleo pode ser qualquer vínculo associativo. Um elemento pode ser semelhante ao núcleo do futuro complexo pela cor, outra pela forma, etc.

Ou seja, o complexo de tipo associativo nada mais é do que um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Em um segundo momento do pensamento por complexos, a criança passa a combinar os objetos em grupos que se assemelham a coleções. Ao mesmo tempo em que são agrupados com base em alguma característica diferente, essa mesma característica torna os objetos complementares entre si. Muitas vezes os objetos são agrupados segundo sua participação prática em uma mesma operação como, por exemplo, um agrupamento de uma xícara, de um pires e uma colher. Então, enquanto o complexo associativo apoia-se em semelhanças, o complexo por coleções baseia-se nas relações entre os objetos observados na experiência prática.

Seguinte à fase do complexo formado por coleções, vem o complexo em cadeia. Para o autor

No complexo em cadeia, o centro estrutural pode estar ausente. Elementos concretos particulares podem estabelecer vínculos entre si, evitando o elemento central ou a amostra. Por isso, podem não ter nada em comum com os outros elementos, mas mesmo assim podem pertencer a um complexo (VIGOTSKI, 1934/2001, p.185).

No complexo em cadeia, a característica elegida pela criança varia ao longo de todo o processo, como se não houvesse coerência quanto ao tipo de conexão dos objetos e nem quanto ao modo com o qual cada complexo se articula. A

natureza dos vínculos pode mudar quase imperceptivelmente, de elo para elo e muitas vezes uma semelhança muito remota já é suficiente para se estabelecer uma nova conexão entre os elos. Isso nos leva diretamente para o quarto tipo de pensamento por complexos: o complexo difuso.

O complexo difuso pode ser determinado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos. Os objetos são agrupados por meio de conexões difusas e indeterminadas. O resultado desse tipo de pensamento é indefinido e não tem limites, mas a criança ainda atua com os mesmos princípios dos complexos concretos circunscritos. Vigotski (1934/2001) acredita que para finalizar o pensamento por complexos, seguinte ao complexo difuso está o complexo de pseudoconceitos. Esse estágio seria a ponte entre os complexos e o estágio final do desenvolvimento da formação de conceitos. O complexo de pseudoconceitos é chamado assim porque a generalização formada pela criança é fenotipicamente parecida com o conceito dos adultos, mas é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito.

Em seus experimentos, Vigotski (1934/2001) e seus colaboradores descobriram que a criança produz um pseudoconceito sempre que é colocada diante de uma amostra de objetos que poderiam ser agrupados com base em um conceito abstrato. Por exemplo, quando se elege um triângulo como base e a criança pega todos os triângulos da amostra, infere-se que ela tenha orientado sua escolha com base no conceito de triângulo, mas segundo a análise experimental de Vigotski (1934/2001), na realidade, a criança se orientou pela semelhança concreta visível dos objetos.

Os pseudoconceitos são predominantes no pensamento da criança em idade pré-escolar porque

(...) os complexos infantis que correspondem ao significado das palavras não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos nos discursos dos alunos (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 191).

Por conta da linguagem e dos seus significados permanentes, as generalizações infantis seguirão um caminho indicado, mas de acordo com seu desenvolvimento intelectual. O adulto transmite à criança o significado de uma

palavra e a criança forma um complexo. Se não fossem esses pseudoconceitos, os complexos seguiriam uma trajetória diferente da dos conceitos dos adultos e assim seria impossível a comunicação verbal entre ambos.

O pensamento por complexo é a semente da qual geminará o pensamento por conceitos, mas como dito anteriormente, Vigotski (1934/2001) dividiu o processo de formação de conceitos em três fases principais. Até o momento descrevemos duas: o pensamento sincrético e o pensamento por complexos. Segundo o autor, essa terceira fase não aparece somente com o final da fase dos complexos, ela pode ser observada de forma rudimentar na criança desde o pensamento por pseudoconceitos. Mas apesar de ser encontrada nesse momento anterior, essa última fase do desenvolvimento do pensamento conceitual possui uma função genética específica e diferente da dos complexos.

Através do pensamento por complexos a criança estabelece relações e passa a unificar impressões desordenadas em grupos, mas o pensamento conceitual pressupõe algo além dessa unificação. Para formar conceitos é preciso também abstrair e isolar os elementos da experiência concreta e o pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas operações.

Em seus estudos, Vigotski (1934/2001) descobriu que o primeiro passo em direção à abstração é dado quando a criança consegue agrupar os objetos com um grau máximo de semelhança. É possível concluir que, ao apanhar esses objetos, a criança esteja voltando sua atenção para características específicas deles. As somas desses atributos específicos, que fazem com que com a criança considere um objeto parecido com o outro tornam-se o centro das atenções, ou seja, de certa forma, a criança abstrai os atributos específicos de todo o conjunto. A partir do momento em que a criança consegue olhar para um objeto, dividir suas características em partes e atribuir uma importância desigual a cada uma delas, pode-se dizer que ela está iniciando o processo de abstração. Não pode-se dizer que há abstração de fato nesse momento, porque as crianças fazem essas distinções frequentemente com base em impressões vagas.

No estágio seguinte do desenvolvimento do pensamento conceitual, a abstração não acontece mais com base no agrupamento de objetos com máxima semelhança, mas com base no agrupamento de objetos com uma única semelhança: só objetos redondos, só objetos achatados, entre outros. Assim como



os pseudoconceitos, essas formações são precursoras dos verdadeiros conceitos e são definidas por Vigotski (1934/2001) como conceitos potenciais.

Esses conceitos potenciais são resultado de uma abstração ainda primitiva. Somente através da combinação entre o pensamento por complexos e o domínio da abstração uma criança poderá progredir até a formação de conceitos verdadeiros. Para Vigotski (1934/2001), um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento

Apesar da formação do pensamento conceitual ser longa e passar por diversas etapas, as duas linhas principais desse processo como um todo são justamente essas duas: o pensamento por complexos e os conceitos potenciais. Ao longo do tempo, no entanto, essas formas primitivas de pensamento vão gradualmente desaparecendo e começam-se a formar os verdadeiros conceitos. Como dito anteriormente, para Vigotski (1934/2001), o pensamento conceitual se consolida somente na adolescência, primeiramente de maneira esporádica e depois com mais frequência.

Segundo o que pudemos ver com a teoria de Vigotski (1934/2001) o desenvolvimento do pensamento conceitual é complexo e jamais poderia ser reduzido às funções intelectuais básicas isoladas como, por exemplo, a associação, a atenção, a formação de imagens ou a inferência. Esse processo é resultante de uma atividade complexa de todas as funções psicológicas intelectuais, mas mesmo com esse conjunto, sem o uso do signo não seria suficiente. Em seus estudos sobre a formação de conceitos, Vigotski constatou que não há conceitos sem atividade semiótica verbal. Apesar de existirem outros signos não verbais, é a palavra que possibilita ao homem modos de conhecer a cultura e a sociedade de maneira específica. Segundo Góes e Cruz (2006, p.33)

No início do desenvolvimento da elaboração conceitual, a palavra da criança possui apenas uma função nominativa, designativa, que implica a referência objetiva. Semanticamente, o significado possibilita a remissão a objetos, independentemente de um funcionamento categorial, em que os significados têm alto nível de generalidade. Esta independência é fundamental para a imersão da criança nas interações verbais, já que o acordo entre criança e o adulto sobre o referente da palavra garante a possibilidade de compreensão mútua, apesar das diferenças de formas de significação dos sujeitos.

Aprender uma palavra é apenas o início de um longo processo. À medida que as crianças se deparam com novas situações, vão aprendendo a generalizar a utilização de uma mesma palavra e conseqüentemente vão progredindo nessa linha do desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2009), esse processo acontece de forma muito clara nas fases iniciais da aquisição da linguagem, principalmente porque na infância o conhecimento da criança sobre o mundo concreto vai se expandindo cada vez mais. Os significados das palavras vão se transformando e um grande salto qualitativo acontece quando essa criança dá entrada em uma instituição escolar. A partir daí se tem a intervenção de um educador que contribui com a formação da estrutura conceitual nas crianças e adolescentes.

Entendendo mais sobre o processo de evolução do pensamento e da linguagem, fica mais fácil de compreender a ligação destas funções psicológicas superiores com o desenvolvimento da imaginação. A principal função da linguagem é de intercâmbio social, ou seja, é através dela que diferentes grupos humanos conseguem se comunicar, traduzir ideias, sentimentos, vontades e pensamentos de maneira precisa. Pela linguagem conseguimos ter acesso a eventos e situações do mundo real que não seriam possíveis se não houvesse o signo para mediar as relações dos homens com os homens e dos homens com o mundo. A desenvolvimento da imaginação depende justamente disso, das experiências, da relação do homem com seu meio, das influências sociais e culturais que são exercidas sobre ele.

Por esse motivo Vigotski (1930/2014) afirma categoricamente que a imaginação na criança é empobrecida em relação à imaginação do adulto. Como a criança está passando pelo processo de apropriação da linguagem e do desenvolvimento do pensamento conceitual, suas experiências são mais pobres, seus interesses são mais simples e sua relação com o meio não tem muita complexidade, por isso a imaginação atinge sua maturidade só na idade adulta. Assim, é possível perceber a complexidade da atividade imaginativa e compreender o porquê de ela ser diferente em cada período do desenvolvimento.

### 5.1 Imagens mentais e o pensamento conceitual

Diante do que foi exposto, pode-se perceber que a imaginação está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento conceitual e da linguagem.

Entretanto, pelas considerações anteriores, podemos identificar um outro elemento, que vem complexificar ainda mais nosso olhar sobre o desenvolvimento da imaginação, qual seja, a presença das imagens mentais do mundo material.

Para teoria de Vigotski, em linhas gerais, o homem é um ser social e ativo. Por meio da atividade humana o homem se apropria do mundo natural, o transforma e cria mecanismos psicobiológicos que o diferencia dos demais seres vivos. Nesse processo em que as propriedades psicofísicas naturais já não são mais suficientes, novos atributos se desenvolvem e há a complexificação do psiquismo, isto é, os processos mentais se estruturam por meio do domínio da realidade (MARTINS, 2013). Podemos dizer então que o ponto de partida da atividade humana é a captação sensorial dos objetos.

No entanto, segundo Martins (2013, p. 13),

(...) a qualidade dessa captação ultrapassa em muito o âmbito da apreensão sensorial pura, exigindo domínios perceptivos, atencionais e mnêmicos que possibilitem a criação de uma imagem mental. Essa criação, por sua vez, não é estática, mas um processo ativo, isto é, condicionado pela atividade que liga o ser ao objeto e possibilita a sua representação.

Para essa autora, o psiquismo deve ser considerado um sistema interfuncional, no qual a sensação, a percepção, a atenção, a linguagem, o pensamento, a imaginação e as emoções trabalham em prol da formação de imagens subjetivas da realidade objetiva. A sensação, segundo Martins (2013), é a função mais primitiva. Desde o nascimento, os órgãos do sentido já possibilitam que a criança tenha respostas motoras, visuais, táteis, gustativas, olfativas, interoceptivas e proprioceptivas. De início, tais comportamentos são apenas reflexos, mas que gradativamente vão se tornando condicionados. Já a percepção se desenvolve nesse trânsito, na medida em que os reflexos incondicionados vão cedendo lugar aos reflexos condicionados e em um terceiro momento às aprendizagens sociais.

Os indivíduos são permanentemente expostos a estímulos, de modo que a captação de todos eles seria impossível e por isso o homem desenvolve a atenção, que nesse caso pode ser construída com base no modelo de figura-fundo, isto é, determinados estímulos percebidos são selecionados e seus concorrentes são inibidos, oportunizando ao homem que ele se concentre em um conteúdo específico.

O desenvolvimento do homem e da cultura também seria comprometido se essas percepções passassem pela consciência sem deixar vestígios. E por isso surge a memória, que cumpre a formação da imagem mental e que nada mais é do que a evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado.

Podemos perceber que tanto a percepção, como a atenção e a memória atuam diretamente na formação de imagens psíquicas. Essas imagens psíquicas são essenciais para orientar o homem na realidade e não só isso, o processo ontogenético pelo qual ele passa para se diferenciar dos animais permite essas imagens mentais se transformem em signos e estruturarem a linguagem.

A formação de imagens mentais do mundo real é fundamental para qualquer função psicológica superior e não só da imaginação. Se pensarmos no caso do público alvo dessa pesquisa, que são as pessoas com visão subnormal, perceberemos que apesar de eles muitas vezes não contarem com o principal órgão do sentido, não é apenas a visão que garante ao homem o conhecimento do mundo. As imagens mentais podem ser criadas a partir de outras formas de percepção de mundo, associadas à memória, atenção e percepção.

Mais uma vez, fica clara a ideia de Vigotski (1929/1995a) de que a pessoa com deficiência visual tem a possibilidade de se desenvolver plenamente como qualquer outra pessoa, a única diferença é que esse desenvolvimento acontece por vias diferentes. A linguagem tem uma função muito importante dentro desse processo. Para ele, é através da linguagem que a pessoa deficiente visual consegue estabelecer uma comunicação e uma compreensão do mundo que o cerca, compensando assim a falta da visão. De acordo com o autor, a linguagem supera qualquer distúrbio de visão e, sabendo das contribuições da aprendizagem escolar para a formação da linguagem e do pensamento conceitual em crianças videntes, não devemos menosprezar a importância da educação da criança com visão subnormal.

Para Vigotski (1929/1995a, p.199) a educação da criança com deficiência visual não deveria consistir em um reforço dos outros sentidos, mas em incorporar essa criança, através da linguagem, à experiência social dos videntes. Por isso o processo de escolarização é de extrema importância. Apesar do desenvolvimento da linguagem e da formação de conceitos não estarem vinculadas à aprendizagem escolar, na escola transmite-se à criança o conhecimento sistemático de conceitos que muitas vezes ela não vivenciaria diretamente.

Acreditando nisso, partimos do princípio de que a escola pode efetivamente contribuir com o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento conceitual e conseqüentemente com o desenvolvimento da imaginação na criança com deficiência visual. Para conhecer mais sobre o trabalho pedagógico realizado com essas crianças no que se relaciona ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, me propus a estar no Instituto Roberto Miranda, localizado na cidade de Londrina. No capítulo seguinte será exposto como o trabalho de investigação foi organizado metodologicamente.

## 6. METODOLOGIA

Sabe-se que os pesquisadores da área educacional são constantemente desafiados a propor formas de investigação em que possam desenvolver uma relação mais próxima entre a pesquisa e o ensino. No Brasil, as pesquisas educacionais têm se desenvolvido prioritariamente a partir da abordagem qualitativa. Dentro da ampla seara de metodologias qualitativas, ao longo de meu percurso acadêmico me deparei com um tipo de pesquisa, que trouxe grandes contribuições não só para o campo das pesquisas qualitativas educacionais, como também para muitos outros campos do conhecimento: a etnografia.

O método etnográfico desenvolveu-se no final do século XIX e no início do século XX, como uma tentativa de observação holística do modo de vida das pessoas. Segundo Mattos (2001), a palavra “etnografia” vem do grego e significa saber escrever sobre um tipo particular ou uma sociedade em particular. Ela foi primeiramente encontrada em livros de viagens que descreviam sociedades exóticas ou povos desconhecidos, mas depois de estudos sistemáticos ela passou a ser uma especialidade da antropologia. Dentro dessa ciência ela era usada com o objetivo de estudar e descrever os povos, sua língua, raça, religião, seu modo de viver e sua cultura, de um modo geral.

Segundo Sousa e Barroso (2008), ao longo da história a etnografia passou por três grandes períodos críticos. O primeiro, por volta do século XIX, no qual ela ainda não tinha características antropológicas de fato e era caracterizado por pesquisas que aconteciam à distância. Não havia contato entre pesquisador e campo e muito menos entre o pesquisador e os informantes. O etnógrafo pesquisava as civilizações distantes através de questionários que enviava a viajantes e missionários e, além de entregar o questionário, também pedia-lhes que trouxessem todos os artefatos possíveis como, por exemplo, objetos de barro e vestimentas.

Entre 1915 e 1920 aconteceu a primeira revolução da etnografia quando, pela primeira vez, Bronislaw Malinowski decidiu realizar sua pesquisa pessoalmente e introduziu dentro da metodologia o trabalho de campo. Malinowski defendia que o pesquisador deveria ir para o campo de estudo procurar os dados que lhe

interessavam. Tal fato foi tão importante, que até hoje esse trabalho de campo é considerado o princípio e o fim da antropologia social.

A segunda revolução da etnografia aconteceu por volta de 1930, quando Lloyd Warner passou a trabalhar com o método em pequenas cidades e não mais deixando-o restrito a tribos indígenas e civilizações desconhecidas. Ele acreditava que as cidades são laboratórios naturais que também mereciam atenção. Já a terceira e última revolução aconteceu na década de cinquenta e foi caracterizada pelo desprendimento da tendência de se pesquisar apenas os grupos marginalizados das cidades como, por exemplo, os pobres, os deficientes e os desajustados, entre outros. A etnografia passou a ser passível de ser realizada em qualquer lugar, com quaisquer pessoas, desde que o método fosse sistematizado e realizado de maneira adequada.

Para Uriarte (2012) a etnografia seria uma das formas de nos aproximarmos da realidade que nos propomos a estudar e entender. A autora associa a etnografia a um mergulho e diz que ele pode ser dividido em três fases. O primeiro mergulho deve ser feito na teoria e nas informações já coletadas sobre o tema ou a população que se deseja estudar. O segundo mergulho seria no campo e no dia a dia dessa população. Já o último mergulho seria a escrita e a descrição de tudo o que foi observado e vivenciado.

A autora acredita que a parte mais difícil de todo o processo, é a inserção do pesquisador no campo, uma vez que o campo de pesquisa é uma incógnita e, trabalhar nele, é uma atividade construtiva, pois é preciso descobrir os “fatos invisíveis” e, no início, tudo o que aparece para o etnógrafo é confuso e sem sentido. O campo oferece informações que se tornarão em dados da pesquisa e, posteriormente, em um processo reflexivo. Então, existem dois momentos: o primeiro, no qual o antropólogo registra informações daquilo que vê e ouve em suas observações, um período de confusão e muitas anotações, mas que termina com aquilo que a autora chama de “sacada”, ou seja, o momento em que o pesquisador começa a enxergar certa ordem nas coisas e quando o material coletado passa a ser significativo para a pesquisa.

## 6.1 Etnografia e o campo educacional

No final dos anos 70, surgiu, por parte dos educadores, o interesse por se estudar algumas questões educacionais através da metodologia etnográfica. Até o

início dos anos 70 as pesquisas de sala de aula utilizavam basicamente esquemas de observação, que tinham como objetivo registrar o comportamento de professores e alunos numa situação de interação. Essas pesquisas ficaram conhecidas como “análise de interação” e tinham como fundamento os princípios da psicologia comportamental (ANDRÉ, 2004).

Esses trabalhos tinham como objetivo estudar as interações de sala de aula e também treinar professores ou medir a eficiência de programas de treinamento. Segundo André (2004), em 1976 Sara Delamont e Michel Stubbs fizeram uma análise crítica desse tipo de investigação e esse foi um importante ponto para a história da utilização das abordagens etnográficas em educação. Tais autores elaboraram diversas críticas ao sistema de observação, dizendo que eles pretendiam reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração. Para eles, esses esquemas de observação ignoram o contexto espaço-temporal em que os comportamentos se manifestam e focalizam só o que pode ser observado.

A alternativa apresentada pelos autores para ultrapassar esses problemas encontrados era a utilização da abordagem antropológica. Para eles,

(...) a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador (ANDRÉ, 2004, p. 37).

Assim, para Sara e Michel, através do método etnográfico, o pesquisador tem a possibilidade de descrever situações, compreendê-las e revelar seus múltiplos significados. Tal obra foi importante, pois através dela os pressupostos da etnografia foram divulgados na área da educação.

Conforme André (2004), outras obras também contribuíram de maneira direta com esse processo de aproximação da etnografia com a educação. Na década de 70 David Hamilton, David Jenkins, Cristine King, Barry MacDonald e Malcom Parlett escreveram um livro no qual sugeriam para os futuros estudos da área a metodologia socioantropológica. Para esses autores, deveria ser dada mais atenção ao contexto particular das práticas educacionais, às dimensões sociais, culturais e institucionais que cercavam cada situação investigada.



Segundo André (2004), não se pode negar que esses e outros trabalhos influenciaram os primeiros estudos publicados no Brasil sobre o uso da etnografia na educação. Dentre as instituições pioneiras na área pode-se destacar a Fundação Carlos Chagas e o Departamento de Educação da PUC-RJ. Na década de 80 a pesquisa do tipo etnográfica ganhou muita popularidade aqui, tornando-se quase um modismo na educação. Muitos trabalhos foram produzidos nos centros de pós-graduação em formas de dissertações, teses e pesquisas realizadas pelos docentes. Conforme o tempo passava, novos trabalhos iam surgindo e junto com eles novos objetivos, fundamentos e procedimentos, de modo que a partir dos anos 90 já havia uma produção consistente na área.

André (2004) no assinala, no entanto, que enquanto os etnógrafos têm como interesse descrever a cultura, as pesquisas educacionais têm como preocupação central os processos educativos e essa diferença de enfoque faz com que os pesquisadores da educação não precisem cumprir certos requisitos do método etnográfico como, por exemplo, permanecer um longo período em campo ou o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados. O que os pesquisadores da educação têm feito é uma espécie de adaptação da etnografia.

Como um trabalho pode ser considerado de tipo etnográfico na educação? Segundo a autora, quando o trabalho utilizar as técnicas tradicionalmente associadas à etnografia: observação participante, entrevista e análise de documentos.

A observação é considerada participante porque parte do princípio de que o pesquisador sempre vai estabelecer certo grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. Já as entrevistas são utilizadas para se ter um maior aprofundamento das questões estudadas e os documentos para contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações e completar as informações coletadas.

De todas essas técnicas, para André (2004), a observação participante é a mais importante. Existe, subjacente ao método etnográfico o princípio da constante interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. O pesquisador é o principal instrumento na coleta de dados da etnografia, ou seja, os dados são mediados pelo instrumento humano, o que o possibilita de responder ativamente às circunstâncias que o cercam. Isso significa que quando preciso, ele pode modificar as técnicas da

coleta, rever as questões que orientam a pesquisa e até mesmo rever a metodologia durante o desenrolar do trabalho.

Segundo Ludke e André (1986), a observação pode ser considerada um dos principais instrumentos de coleta de dados dentro das pesquisas qualitativas de um modo geral. Observar diretamente um determinado assunto é o melhor meio de verificação da ocorrência deste. A observação permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, o que é extremamente importante na descoberta de aspectos novos de um problema. Além disso, através da observação é possível a coleta de dados em situações que seriam impossíveis em outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação. Essa é uma técnica que possui algumas limitações, em determinadas circunstâncias ela pode provocar uma mudança no ambiente ou no comportamento da população estudada, por isso uma observação fidedigna precisa ser sistematicamente planejada pelo observador.

Para André (2004), a ênfase no processo é outra característica da pesquisa etnográfica que deve ser mencionada. O mais importante é o que está acontecendo e não o produto ou o resultado final. O pesquisador deve se apoiar em perguntas como: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? Outro ponto importante dentro da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cercam. Na análise o pesquisador deve saber retratar essa visão pessoal dos participantes.

Através dessas técnicas etnográficas torna-se possível documentar o não-documentado, ou seja, desvelar encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos e modificados (ANDRÉ, 2004, p. 41)

Considerando os objetivos deste trabalho, escolhi desenvolver a pesquisa tendo como base o método etnográfico. Optei por trabalhar com os professores do Instituto Roberto Miranda, que trabalham com esse público. O instituto é referência na região por seu atendimento à pessoa com deficiência visual e para melhor

caracterizá-lo, no próximo tópico farei uma breve descrição dessa instituição e dos professores que colaboraram com a pesquisa. Para caracterizar a instituição, foram utilizadas duas fontes: o site, em que é possível encontrar mais referências sobre a história do lugar e o Projeto Político Pedagógico, em que está descrito detalhadamente o trabalho desenvolvido na instituição.

## 6.2 O Instituto Roberto Miranda

De acordo com o site da instituição, o Instituto foi fundado no dia 06/02/1965, mas só em 1979 iniciou seu atendimento aos deficientes visuais. De início, ele era conhecido como ILITC – Instituto Londrinense de Instrução e trabalhos para Cegos, mas com o falecimento de Carlos Roberto Miranda em 2012 o instituto acabou recebendo outro nome em homenagem a essa pessoa que esteve à sua frente por 33 anos. Carlos Roberto Miranda, nasceu em 1940 e em 1979, por conta da maçonaria, assumiu o instituto até o ano de sua morte. Atuou ininterruptamente para que a instituição se tornasse referência na área e, segundo o site, sempre fez isso “com muito amor, persistência e indulgência”.

O Instituto tem como filosofia a formação integral da pessoa com deficiência visual e assume a responsabilidade de buscar alternativas que conduzam o deficiente à compreensão de sua participação na sociedade como cidadão. As atividades no instituto se dividem em dois setores: o pedagógico e o multidisciplinar. A equipe pedagógica é formada por professores e pedagogos especializados na área de deficiência visual e tem como responsabilidade analisar as alterações causadas pela deficiência e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem, bem como, ajudar o aluno a compreender sua limitação, oferecendo-lhes meios para alcançar as adaptações necessárias para sua atuação na sociedade.

A fim de propiciar ao aluno melhores condições de aprendizagem, o Instituto oferece atendimentos que buscam facilitar a participação do deficiente visual nas escolas de ensino regular. As atividades envolvem métodos, técnicas e estratégias de ensino diferenciadas que tendem a atender necessidades específicas de cada estudante. O estudante é visto como um agente colaborador de sua educação e a responsabilidade dos professores é de gerenciar essa educação através de um conjunto de atividades.

Dentre as modalidades de atendimento educacional estão a educação infantil, o apoio escolar e o apoio pedagógico. Na educação infantil estão as crianças de 0 a 7 anos de idade e o trabalho desenvolvido com essa faixa etária é o de estimulação motora, social e emocional. São utilizados objetos sonoros e táteis para a exploração e reconhecimento de estímulos.

Já no apoio escolar estão as crianças de 7 a 14 anos de idade e as atividades oferecidas priorizam a alfabetização, o domínio da técnica de leitura e escrita em Braille, além do cálculo matemático através do Sorobã. Nessa etapa o professor levanta as dificuldades encontradas pelos estudantes nas suas atividades de um modo geral e também contribui com o trabalho da professora do ensino regular, encaminhando materiais didáticos que colaborem com a aprendizagem desse aluno.

Por último, no apoio pedagógico, estão todas as pessoas de 14 anos para cima. Nesse caso, as atividades oferecidas têm como objetivo iniciar ou aperfeiçoar as técnicas de escrita e leitura em Braille. Para essa faixa etária também é oferecido o programa “atividades de vida diária”, que visa desenvolver habilidades para que as pessoas com visão subnormal consigam realizar as atividades cotidianas sem a dependência de um vidente.

Além disso, no setor pedagógico o Instituto oferece aulas de educação física para suprir qualquer defasagem que a pessoa com visão subnormal possa ter na área psicomotora e também para que através da prática de exercícios eles possam perceber o valor do próprio corpo e vivenciar experiências que antes eram desconhecidas por falta de um modelo visual ou por falta de estímulos. O Instituto também oferece informática especializada para pessoas com visão subnormal, por meio de softwares especialmente preparados para atender as suas necessidades. Possibilitar a essas pessoas o uso do computador é dar-lhes a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e de inserirem no mundo tecnológico.

Além dessa equipe pedagógica, o Instituto também conta com uma equipe multidisciplinar da qual fazem parte profissionais do serviço social, da fisioterapia, da psicologia, da fonoaudiologia e da terapia ocupacional. Esta equipe tem como objetivo subsidiar a ação desenvolvida pela equipe pedagógica bem como assessorar os alunos na área da saúde. A deficiência visual pode ocasionar comprometimentos em diversas áreas e por isso o atendimento dessa equipe é essencial.

Também trabalham na instituição profissionais nas áreas administrativas e financeira. De um modo geral, todos os funcionários são mantidos através de parcerias do Instituto Roberto Miranda com a Prefeitura, o Estado, alguns programas de assistência à educação e doações de empresas e da comunidade.

Deve-se ressaltar que dentro da dinâmica da organização econômica da sociedade, o Instituto se inscreve como uma entidade filantrópica que atua no terceiro setor. As instituições filantrópicas surgiram no Brasil na década de 70 através dos movimentos sociais da época e com o apoio da igreja tornaram-se porta-vozes de problemas e passaram a denunciar situações de repressão, desigualdade e injustiça social (ESCORSIM, 2008; CARRIO, 2000). Elas são organizadas por pessoas jurídicas de direito privado e não tem como fim a obtenção de lucros, mas o provimento de assistência à sociedade carente.

No caso das entidades filantrópicas de caráter educacional, há um repasse do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para os Estados e Municípios que distribuem os recursos às instituições conveniadas com base no número de alunos atendidos pela instituição. Conforme estabelecido pela Lei 11.494/2007 os profissionais do magistério da educação básica da rede pública de ensino, cedido para instituições filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público também são remunerados com recursos do Fundeb.

De um modo geral, a instituição atende pessoas com deficiência visual de todas as faixas etárias, mas seu atendimento é determinado de acordo com o comprometimento, o desenvolvimento e o interesse de cada um. Para se ingressar no Instituto é preciso que haja uma entrevista com o setor de serviço social, um laudo oftalmológico, uma anamnese com o aluno ou seu responsável, uma avaliação funcional e uma avaliação clínica. Não há uma época convencional para que essas avaliações sejam feitas, assim como não existe idade mínima para ser atendido. Vale ressaltar que essas avaliações continuam sendo feitas ao longo do período de atendimento da pessoa com o objetivo de acompanhar o desempenho de cada um nas suas atividades.

### 6.3 Do Projeto Político Pedagógico do Instituto Roberto Miranda

O Projeto Político Pedagógico de uma instituição expressa a forma como ela organiza seu trabalho a partir da análise crítica da sua realidade, a concepção de homem, sociedade, educação, ensino-aprendizagem, tecnologia, avaliação, currículo e princípios didáticos pedagógicos expressando as necessidades daqueles que dependem da educação escolar como via de acesso aos conhecimentos culturais, universais, científicos, artísticos e filosóficos. Segundo Veiga e Resende (1998), esse projeto é um documento que deve ser elaborado tanto pelos professores como pelos auxiliares administrativos, pais, alunos e os representantes da escola local, no qual são explicitados o papel social da instituição e os caminhos, formas operacionais e ações empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo.

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias (...) (VEIGA; RESENDE, 2008, p.13).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Roberto Miranda foi estruturado em três grandes tópicos: marco situacional, marco conceitual, marco operacional. O primeiro tópico se refere à identificação do Instituto, seus objetivos, público alvo, critérios para o ingresso, recursos humanos, estruturais e didáticos, proposta pedagógica, diretrizes curriculares, projetos desenvolvidos, avaliação e desligamento. No segundo tópico encontram-se os fundamentos teóricos e metodológicos e no terceiro o plano de ação da escola. Muitas das informações que estão no site também estão no PPP, mas descritas com mais detalhes, então serão para essas informações que darei destaque.

Em relação aos objetivos do Instituto descritos no PPP, estão situados o oferecimento de condições adequadas para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, o oferecimento de atendimento educacional segundo seus interesses e necessidades, o aperfeiçoamento de seus profissionais, a orientação familiar e comunitária de modo a gerar um ambiente adequado para a pessoa com visão subnormal, a promoção de atividades de prevenção e o esclarecimento de dúvidas sobre a deficiência, o desenvolvimento cognitivo e afetivo dessas pessoas e também a estimulação de suas potencialidades.

Sobre o perfil da instituição, assim como estava descrito no site, o PPP também menciona que o Instituto Roberto Miranda está cadastrado como uma entidade filantrópica que é mantida por convênios com a comunidade, o Estado e a Prefeitura. Como uma entidade filantrópica, criada a partir de iniciativas privadas, o presidente é eleito segundo seu Estatuto. Dentro desse modelo, a direção pedagógica e financeira é da escolha da presidência, sem interferência dos professores, técnicos, demais funcionários e comunidade escolar.

No PPP há também uma extensa descrição sobre os recursos da instituição. No que se relaciona aos recursos humanos, do mesmo modo em que estava posto no site, o quadro funcional da instituição é formado pela equipe técnica, pedagógica e os funcionários do administrativo. A equipe pedagógica é composta, especificamente, por um diretor, uma vice-diretora, uma coordenadora, quinze regentes e um atendente de biblioteca. Já a equipe técnica é formada por uma coordenadora, quatro fisioterapeutas, dois assistentes sociais, duas fonoaudiólogas, uma pedagoga, duas psicólogas e duas terapeutas ocupacionais. A equipe de apoio é formada por duas secretárias, uma merendeira, três zeladoras, uma recepcionista, um gestor financeiro e um gestor administrativo.

Em relação aos recursos estruturais, o Instituto possui um prédio de quatro pavimentos e um anexo onde funciona a clínica de reabilitação, o setor terapêutico, o centro de atendimento hidroterápico, a sala de fisioterapia, de terapia ocupacional, de psicologia, de fonoaudiologia e também o consultório oftalmológico, que ainda não foi ativado.

Sobre os recursos didáticos, no Projeto Político Pedagógico do Instituto está disposto que os materiais básicos e indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem são o reglete, a punção, o Sorobã, a máquina datilográfica Perkins, textos em Braille, sólidos geométricos, jogos adaptados, mapas em relevo, maquetes, relógio sonoro, bengala, bola com guizo, tronco humano desmontável, computador, impressora Braille, o sistema Dos Vox, gravador e calculadoras sonoras. Além disso, o PPP ainda destaca que para as crianças com baixa visão também são utilizados recursos ópticos como lunetas, lupas e óculos bifocais.

As diretrizes curriculares dispostas no Projeto Político Pedagógico dizem que por ser um serviço de apoio especializado, o Instituto tem a responsabilidade de ofertar recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais com o objetivo

de possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum da pessoa com deficiência visual total, baixa visão e outras deficiências associadas.

É possível encontrar no PPP uma descrição de passos que são seguidos no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência visual. Um exemplo disso, é escrita em Braille: sua aprendizagem é dividida em três etapas. Na primeira estão descritas atividades como, por exemplo,

Apresentar o material por parte, explicando a utilidade de cada componente; Mostrar como abrir e fechar a reglete; Encaixar nos orifícios da prancha; Colocar e retirar o papel da reglete; Orientar para que descubra as várias fileiras de celas que formam a parte superior da reglete; Conduzir o aluno a explorar a cela na reglete; Pedir que, após a colocação do papel, pressione a punção, a vontade, nos diferentes pontos da cela, começando sempre da direita para a esquerda; Solicitar a pontuação com apenas um ponto em cada cela, em qualquer posição; Tentar encontrar os seis pontos em cada cela para familiarizar-se com a reglete; Perfurar a vontade, sem preocupação de escrita; Fazer várias combinações de pontos; Fazer linhas pontilhadas, contínuas, alternadas; Explicar que a escrita deve ser feita da direita para a esquerda e que isso não altera a contagem dos pontos; Após cada exercícios retirar o papel da reglete e identificar pelo tato, a posição dos pontos; A leitura e a escrita devem ser simultâneas (...)

Assim também estão descritos no PPP o processo de aprendizagem de leitura em Braille e do Sorobã. Eles não falam qual metodologia embasa tais procedimentos, mas colocam que esse passo-a-passo foi decidido em reunião pelos professores do Instituto. Esse documento é de 2013 e um novo documento será lançado em 2017.

#### 6.4 Do contato com as professoras

Escolhi trabalhar no instituto, primordialmente, por conta da experiência dos professores com a deficiência visual. Como dito em um momento anterior, o processo de inclusão de crianças com deficiência visual na rede regular de ensino ainda precisa do apoio de instituições como o Instituto Roberto Miranda para que seja feito um trabalho adequado com as crianças. Tendo em vista que os professores do Instituto trabalham exclusivamente com crianças deficientes visuais, parte-se do pressuposto de que a experiência deles é maior. A partir disso, considereei que seria melhor trabalhar com profissionais que são capacitados e têm formação específica para isso.



Nesta pesquisa tive a oportunidade de trabalhar especificamente com quatro professoras do Instituto: uma que trabalha com a disciplina de artes (A), outra que trabalha com crianças em fase de estimulação (B) e as outras duas com crianças em início de alfabetização (C) (D). Todas elas têm como formação básica a pedagogia. A professora (A), além da pedagogia, também é formada em artes visuais. Trabalhou muitos anos em uma escola de educação especial e esse é seu primeiro ano trabalhando especificamente com crianças deficiência visual. Já a professora (B) trabalha há 10 anos com crianças deficientes visuais e além de ser pedagoga, também tem especialização em educação especial. Uma das professoras (C) que trabalha com o início da alfabetização, também trabalha há quase 20 anos no ramo e também tem especialização em educação especial, já a outra professora (D), além de ser pedagoga tem um mestrado na área de baixa-visão.

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa entrevistei três delas e em um segundo momento realizei observações em sala de aula. Todos os dados serão expostos, mas sem identificar as participantes. No próximo capítulo estarão descritos os dados obtidos na entrevista e nos registros das observações. A análise de ambos será feita no capítulo seguinte à descrição dos dados.

## **7. PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO COM CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS**

Neste capítulo pretendo descrever as situações vivenciadas e os dados coletados no trabalho de campo, para que posteriormente seja possível analisá-los, compreendê-los e pensar seus múltiplos significados. No total foram seis meses dentro da instituição, mas dentre esses seis meses muitas mudanças foram acontecendo, algumas interrupções no trabalho foram necessárias, principalmente para refletir sobre o que estava sendo observado. Mas antes de descrever as observações e as entrevistas, acredito que seja importante descrever como ocorreram as negociações, minha entrada no instituto e em sala de aula. Desde o primeiro contato com o Instituto, sempre fui muito bem recebida pela equipe pedagógica e pela direção, mas, o mesmo não ocorreu com alguns dos professores. Sentia que havia uma resistência por parte de algumas delas em relação à minha presença na sala de aula. Algumas diziam que minha presença poderia atrapalhar a aula, outras diziam que não tinham nada que fosse do meu interesse e outras até me indicavam outras aulas para observar.

Muitas vezes começava a fazer observações em uma determinada sala, mas logo em seguida acabava sendo “transferida” para outra e isso de certa forma interrompia as observações que estavam sendo feitas e fazia com que eu tivesse que começar tudo de novo. Em muitos momentos pensei em desistir e fazer uma pesquisa de cunho teórico, mas ao mesmo tempo sabia que o campo tinha muito a me oferecer. Passei a refletir e tentar identificar no que estava errando, para criar estratégias que me ajudassem a negociar com os professores minha entrada em sala de aula.

Refletir sobre o que estava acontecendo foi muito importante, pois acabei conseguindo levantar algumas hipóteses sobre o porquê da recusa e desse desacerto. Sempre fiz anotações em um diário de campo de tudo o que vivenciava em cada visita que fazia ao Instituto e voltando em minhas anotações, pude pensar em diversos fatores que poderiam ter interferido na criação de vínculo entre eu e as professoras. Acredito que o primeiro empecilho talvez tenha sido logo na apresentação que a equipe pedagógica do Instituto Roberto Miranda havia feito de mim para os professores. Em um dos meus primeiros encontros com a equipe,

depois de já ter apresentado meu trabalho, fui ao Instituto para discutirmos quais eram as possibilidades para a execução do projeto. Assim, em uma reunião eles me apresentaram os horários dos professores que trabalhavam com a faixa etária de 0 a 7 anos e selecionaram algumas das crianças para que eu começasse as observações em sala já na segunda visita. Os professores não estavam presentes nessa reunião e acredito que talvez esse tenha sido o primeiro equívoco.

Apesar da equipe pedagógica ter afirmado que conversaria com os professores envolvidos após a reunião, não foi isso que aconteceu. Quando cheguei para começar as observações no dia combinado, fui até a sala da equipe para que alguém me acompanhasse até a sala de aula na qual eu faria a observação e ao chegar na sala, percebi que essa conversa entre equipe pedagógica e os professores não havia acontecido. A pessoa que me acompanhava simplesmente disse para a professora que agora ela teria uma “estagiária” que faria algumas observações em sala, pediu para que eu contasse da minha pesquisa para a professora e se retirou.

Sentei-me para conversar com a professora, contei de minha pesquisa, do que eu pretendia estando ali, falei um pouco de mim e pedi para que ela me contasse sobre o trabalho dela também. Nessa conversa inicial pude perceber que realmente não havia sido passado para ela nada sobre minha pesquisa, que ela não sabia que eu iria começar as observações naquele dia e que em nenhum momento havia sido perguntado para ela se ela tinha interesse em participar desse projeto. Tendo observado isso, depois de falar sobre o meu trabalho, perguntei se ela se disponibilizaria a participar e ela me disse que participaria.

Após encerrada minha conversa com essa primeira professora, fui novamente até a sala da equipe pedagógica, pois havia ficado combinado que depois do intervalo eu observaria os alunos de uma outra professora. Esperei até o intervalo e logo em seguida alguém da equipe me acompanhou até a sala de aula. Chegando lá percebi que a história se repetia e mais uma vez a professora não sabia nada sobre mim ou minha pesquisa. Fiz exatamente o mesmo que já havia feito com a professora anterior: me apresentei, expliquei minha pesquisa e perguntei sobre o trabalho dela com as crianças. Feito isso, fiz o convite e perguntei se ela poderia contribuir com o trabalho e ela me disse que aceitava participar, mas que achava que não tinha muito a oferecer, pois trabalhava com as crianças já em fase de alfabetização. Ela sugeriu que eu observasse a aula de uma terceira professora,

pois segundo ela, essa professora teria mais a contribuir com minha pesquisa. Disse a ela que me informaria sobre a possibilidade, pois não tinha combinado com a direção.

De começo, essas eram as duas professoras que o Instituto tinha me autorizado observar a aula. Como a escola trabalha com atendimento individual, a equipe pedagógica selecionou dois alunos de cada uma delas. A primeira professora não concordou que eu observasse um dos estudantes que a direção havia selecionado, pois segundo ela, ele tinha outros problemas associados à visão subnormal e minha permanência em sala poderia atrapalhar o rendimento da aula. Concordei e perguntei se havia alguma outra criança que eu poderia observar no lugar dela e ela me disse que não. No total eu comecei a pesquisa observando três aulas por semana.

Antes de começar com as observações, fiz uma entrevista com essas duas primeiras professoras. Como dito na metodologia do trabalho, a entrevista era semiestruturada e contava com as seguintes perguntas: Qual sua formação; Qual seu interesse por pessoas com deficiência visual; Como você trabalha com seus estudantes; Qual é sua rotina com o aluno; Como você introduz uma novidade; Como você avalia a aprendizagem deles; Como você acha que é a imaginação de uma criança com visão subnormal e, por último, quais atividades você dá para seus alunos que contribuam com o desenvolvimento da imaginação.

Em seguida apresentaremos as informações obtidas ao longo das entrevistas e ao longo das observações, enfatizando-se aquelas observações relativas ao trabalho das professoras e seu relacionamento com os alunos e também comigo.

### 7.1. Professora A

Uma semana antes de começar com as observações em sala, fui até a escola para fazer entrevista com as professoras que me foram indicadas. A primeira professora entrevistada foi bem aberta e receptiva na hora da entrevista. Ela disse que seu trabalho com a criança era voltado para a estimulação visual e tátil, além do ensino do Braille e Sorobã. Segundo ela, os alunos cegos e os alunos com baixa visão deveriam ser educados de modos distintos. As crianças sem nenhum resquício de visão aprendem praticamente tudo a partir do concreto, para que ela crie aquilo

que a professora chama de “memória visual”. Para ilustrar melhor a professora deu o exemplo da estória do “patinho feio” e disse que não adiantava querer contar uma estória sobre um pato se a criança não sabe o que é um pato. Para que esse tipo de atividade faça algum sentido, é preciso que a criança tenha o conceito de pato formado. No processo de criação de imagens mentais dos animais, por exemplo, a professora apontou que tentava sempre levar para a criança materiais ou brinquedos que conseguissem representar com o maior nível de fidedignidade o animal real.

No caso da estória do patinho feio, a professora disse que traz um pato de borracha ou de qualquer outro material, que se aproxime da imagem real do animal, e apresenta para que a criança apalpe e forme a imagem mental. Ela disse que costuma trabalhar primeiro com as pequenas partes do objeto, até a criança conhecer o todo. No caso do pato, primeiro ela trabalha com o bico, depois com as asas, depois as patas e assim por diante até a criança montar mentalmente a imagem de um pato.

Já com as crianças com baixa visão, a professora disse que trabalhava tentando estimular e potencializar essa pouca visão que ainda restava. Ela trabalhava com cores e objetos que de alguma forma possuíam estímulos visuais que chamassem a atenção da criança. Em relação a rotina em sala de aula, a professora disse que cada aluno tinha sua pasta com atividades programadas e eles sabiam disso, então aparentemente a maioria, assim que chegava já pega sua pasta para fazer os trabalhos do dia. Às vezes, quando sobrava tempo, ela disse que desenvolvia atividades livres como leitura ou deixava a criança brincar com os brinquedos que tinha na sala.

A avaliação da aprendizagem da criança, para essa professora, deveria ser feita de maneira contínua, mas um dos métodos que ela utilizava era dar para a criança, em algum dia aleatório, uma atividade que já havia sido feita anteriormente. Se a ela conseguisse executar a atividade sozinha, a professora entendia que a criança havia aprendido. Se o aluno precisasse de ajuda para fazer a atividade, a professora disse que preparava um outro exercício com o mesmo objetivo para tentar fazer a criança “fixar” o conhecimento. Se a criança não conseguisse fazer a atividade, a professora disse que pensava em uma nova estratégia para ensinar aquilo. Semestralmente ela disse que também procurava fazer uma avaliação com os conteúdos estudados para observar o desenvolvimento da criança, se ela estava evoluindo, se estava estacionada ou se o trabalho não estava sendo eficaz.

Nas perguntas sobre a imaginação e o processo criativo em crianças com visão subnormal, a professora disse que acreditava que por conta da falta de visão as crianças têm uma imaginação mais “fraca”. Ela falou que para desenvolver a imaginação e a criação, procura trabalhar com brincadeiras e montar brinquedos com sucata. Em um dos cantos da sala havia muita sucata separada dentro de um saco, que a professora mesmo ia juntando e assim que ela tivesse uma quantidade boa, trabalhava isso com os alunos. Ela aponta que através da sucata conseguia ver o processo criativo das crianças. Segundo a professora, eles conseguem reproduzir instrumentos do cotidiano como, por exemplo, carrinho, secador de cabelo, etc. A professora também disse que com as crianças de baixa visão ela trabalha com desenho, tanto livre como associado com a contação de histórias: primeiro a professora conta uma história e em seguida pede para que o aluno represente o conto através de desenho. Depois desse dia, comecei com as observações na semana seguinte.

Ao chegar na sala para fazer a observação, a professora pediu que eu me sentasse em uma cadeira que estava no canto da sala. Conversamos um pouco sobre a pesquisa, expliquei para ela o que estava lendo, qual meu referencial teórico e ela demonstrou conhecer um pouco logo em seguida a criança chegou para seu atendimento. Nesse caso, o atendimento era individual e a criança não tinha a visão de um dos olhos e com o outro enxergava muito pouco, mas ainda conseguia distinguir cores e formas. A professora estava trabalhando com ele atividades que desenvolvessem sua coordenação motora fina, pois ele estava começando a aprender o Braille. No primeiro exercício a professora deu para o aluno uma cartolina com diversas linhas coladas em formas de figuras geométricas e junto deu também papel EVA, uma espécie de papel emborrachado, recortado bem pequenininho.

Ela passava cola dentro da figura e a criança pegava pedacinho por pedacinho de papel e ia colando dentro das formas. Essa atividade levou a aula toda. A criança não parecia muito interessada e em alguns momentos abaixava a cabeça na carteira como se quisesse dormir. A professora chamava a atenção e ela voltava para a atividade. No fim da aula, a professora disse que perguntaria para a mãe se a criança estava doente, porque aquele comportamento dela não era normal. A aula foi encerrada e a professora me perguntou se eu não tinha interesse em observar o trabalho de uma outra professora do Instituto. Segundo ela, para mim

seria “mais proveitoso porque ela não trabalha com o que eu estava buscando”. Ela já havia me falado disso quando fui me apresentar e voltou a tocar no assunto, eu disse que por mim poderia falar com essa professora, mas que gostaria de continuar fazendo observações nas aulas dela.

Quando voltei para as observações em um outro dia, a criança acabou faltando e a professora, aparentemente, aproveitou a oportunidade para me levar até a sala da professora que ela gostaria que eu acompanhasse. Percebi que apesar de ela ter aceitado participar da pesquisa, ela não estava muito à vontade com minha presença em sala. O fato de ela ter pedido várias vezes para eu observar a sala de outra professora, porque ela “não trabalhava com nada do meu interesse” e depois ter me encaminhado até a sala dessa outra professora, me deu a entender que ela não estava interessada a contribuir com a pesquisa.

Acabei decidindo não observar mais as aulas dela. Fui até a sala dessa terceira professora, conversei com ela, contei do trabalho e perguntei se poderia fazer as observações. Ela aceitou participar da pesquisa e me disse que eu poderia começar na semana seguinte. Comecei a observar a aula dessa terceira professora também e combinei de acompanhar uma aula em que ela atendia duas crianças ao mesmo tempo: um menino e uma menina. O menino era completamente cego e a menina tinha catarata congênita, mas com boa parte da visão preservada.

## 7.2 Professora B

No primeiro dia de observação das aulas dessa professora com quem eu havia conversado, só a menina esteve presente, pois seu colega de sala estava doente. Pude perceber que apesar de ela ter boa parte da visão preservada, a criança tinha uma defasagem no desenvolvimento muito grande. A garota tinha sete anos e mesmo assim não conseguia falar, só emitia alguns sons com a boca e apontava com o dedo quando queria alguma coisa. A professora passava boa parte do tempo tentando decifrar o que ela estava falando e várias vezes chegou a me dizer que já tinha dito para os pais que a garota precisava ir a um fonoaudiólogo, mas que infelizmente eles estavam resistentes quanto a isso.

Nesse dia, tive a oportunidade de presenciar várias atividades da professora com a criança. A menina tinha uma dificuldade muito grande de se vincular aos exercícios propostos, começava uma e logo já deixava de lado ou passava a mexer

em outra coisa da sala e se dispersava. O tempo todo a professora tentava propor atividades que tentassem chamar a atenção da criança, mas em poucas vezes ela conseguiu isso. Como nesse dia o atendimento era individual, a professora conseguiu ficar ao lado dela fazendo as atividades. A primeira coisa que elas fizeram juntas foi jogar memória, mas diferente da outra professora que fez o jogo com latinhas, essa professora adaptou o jogo de um modo diferente. O jogo preservava o mesmo formato do original, com cartas, mas ao invés de desenhos ou figuras, nos cartões estavam colados tecidos e papéis com texturas diferentes. Por exemplo, em uma das combinações estava colado um papel emborrachado, no outro um papel ondulado, em um outro estava colado um tecido tipo couro e assim por diante.

A menina não teve muita dificuldade em brincar, pois ela tinha a visão preservada, então o jogo não durou muito tempo. Em seguida a professora propôs brincar com ela de massinha e ela aceitou. Em relação a essa brincadeira, a impressão que tive foi de que ela ficava amassando a massinha sem nenhum objetivo específico. Em nenhum momento ela fez a forma de algum objeto, por mais que a professora estivesse do lado estimulando e pedindo para que ela fizesse algumas formas.

No fim do atendimento, a menina foi para uma outra aula e acabei conversando um pouco com a professora. Ela me disse que por conta das dificuldades da aluna, ela não estava conseguindo seguir um planejamento certo, o que a estava chateando. A professora achava que ela precisava de um atendimento especializado diferente do que era oferecido no Instituto e inclusive, disse que já havia ido até a coordenação para falar do caso, mas sem muito sucesso. Para ela, a menina precisava ser encaminhada para APAE, uma escola que atende pessoas com deficiência intelectual, na cidade de Londrina.

Antes de eu ir embora, a professora me disse que os estudantes que ela atendia nesse horário, depois de sua aula seguiam para a aula de uma outra professora. Ela sugeriu que eu acompanhasse esses mesmos alunos nessa outra aula. Eu disse que tinha interesse e na mesma hora ela me acompanhou para a sala dessa professora, para eu continuar observando o atendimento da menina que estava com ela, mas no tópico seguinte falarei das observações com essa terceira professora.

Voltei ao Instituto Roberto Miranda para fazer mais uma observação com essa professora que atendia as duas crianças ao mesmo tempo. Em um primeiro



momento chegou a menina, que se sentou na mesa, enquanto ela e a professora esperavam o colega chegar. Como ele demorou, a professora deu início as atividades e a primeira coisa que ela fez foi dar uma folha de sulfite e uma caneta para a aluna, ela fez alguns rabiscos e com a ajuda da professora tentou esboçar o nome, mas não saiu da primeira letra. A professora olhou para mim e me disse que a menina além de não saber ler e escrever, também não era letrada e não sabia diferenciar os números.

Percebi que a professora tentava conversar com ela, entender o que ela falava, mas tudo parecia mais um jogo de adivinhação. Mais uma vez a professora olhou para mim e disse “eu sei que ela entende o que eu falo, mas eu não entendo e sem essa comunicação fica difícil”. Nesse momento, o outro aluno chegou para a aula. A professora foi até a porta recebê-lo, contou-lhe que eu estava na sala e ele veio me conhecer. Eu estava sentada em um canto, a professora direcionou e ele, por ouvir minha voz, veio até mim, passou a mão no meu rosto e me perguntou se eu estava ali para avaliá-lo. A professora respondeu dizendo que não e pediu para que ele se sentasse em seu lugar.

Como ele não tem nenhum resquício de visão, o trabalho com ele é completamente diferente do trabalho desenvolvido com a garota. Acabei percebendo que com as duas crianças dentro da sala a professora ficava de certa forma dividida na hora do atendimento, pois os dois precisavam de atenção. O jeito que ela arrumou para solucionar esse problema foi atendendo um de cada vez, ela passava atividade para um e enquanto isso o outro poderia escolher o que queria fazer. Normalmente ela oferecia massinha, tinta guache ou brinquedo para a criança que estava com a atividade “livre”, enquanto que para a outra ela atribuía atividades mais direcionadas e se sentava ao lado para mediar.

De um modo geral, percebi que esse método não parecia ser eficaz. A criança que estava com a atividade “livre”, independentemente de ser o menino ou a menina, não ficava sentada no canto da sala brincando, normalmente eles ficavam andando de um lado para o outro, conversando com a professora, querendo sair da sala e isso atrapalhava o outro atendimento dela. No fim desse dia, antes de sair da sala perguntei para ela o que ela achava de atender essas duas crianças ao mesmo tempo. A professora me disse que achava exaustivo, porque as duas crianças tinham necessidades específicas diferentes e conseqüentemente não deveriam estar numa mesma sala. Ela voltou a ressaltar também que a menina deveria ir para

alguma outra instituição, pois ali não estava recebendo o atendimento adequado para a necessidade dela.

Como percebi que essa professora era mais aberta ao diálogo comigo, perguntei se ela já havia tentado propor alguma atividade que coubesse para as duas crianças ao mesmo tempo, até para estimular a interação entre elas, porque em nenhum momento vi os dois interagindo. Ela me disse que ainda não tinha tentado, pois não conseguia pensar em nada que pudesse ser aplicado para os dois ao mesmo tempo. Disse para ela que poderíamos pensar juntas em algum trabalho, ela aceitou e me disse que pesquisaria alguma coisa também.

Quando voltei no outro dia, cheguei mais cedo para conversarmos e ela me contou que havia pensado em uma atividade para as crianças, mas ela não teve tempo de me contar, pois dessa vez o menino chegou bem mais cedo. Assim que sua colega de sala chegou, a professora iniciou as atividades. Ela ligou o computador, instalou caixinhas de som, colocou uma criança sentada de frente para a outra e sentou-se ao lado. Depois disso, ela disse que os dois ouviriam uma estória e que era para eles prestarem atenção, pois ela faria algumas perguntas no final.

“Nosso amigo ventinho” foi a estória escolhida pela professora para que seus estudantes ouvissem. Ela tinha em média nove minutos e foi escrita por Ruth Rocha. A professora pediu que eles ficassem em silêncio e colocou a narração da estória para eles ouvirem. Nos primeiros minutos as duas crianças estavam prestando atenção, mas logo o menino se dispersou e começou a mexer na caixa de som. Por mais que a professora pedisse para ele não mexer, ele continuou até desconectar o cabo. Nesse momento, a menina abaixou a cabeça e começou a dormir. A professora ficou brava, conectou o cabo, pediu para que a menina prestasse atenção e que o menino não mexesse mais nas caixas. Infelizmente, seu pedido não foi atendido e o menino, além de ficar mexendo, começou a tentar abrir. Ele disse que queria saber de onde estava vindo o som e pediu várias vezes autorização para abrir a caixa.

A estória estava passando e ninguém mais estava prestando atenção, mas mesmo assim a professora deixou continuar. No fim, ela desligou o computador e começou a fazer algumas perguntas referentes ao conto e ninguém sabia responder, primeiro porque a menina não falava e segundo porque o menino não prestou atenção na estória, mas na caixa de som. Ela disse que estava decepcionada com

os dois, pois nenhum deles havia prestado atenção. Enquanto ela falava, o menino ficou o tempo todo perguntando se poderia abrir a caixa. Ela falou que não e ele continuou insistindo, até que a professora chegou ao ponto de dizer que iria até uma sala da Instituição ver se eles tinham alguma caixa de som estragada para ele poder abrir.

A professora foi até a sala e conseguiu uma caixa de som para ele de presente. Ele ficou animado, disse que queria abrir a caixa, mas ela não autorizou e falou que ele deveria fazer isso em casa. Não tive tempo de conversar com a professora no fim dessa aula, pois ela tinha um compromisso, mas tive a impressão de que ela ficou chateada por não ter alcançado seus objetivos.

Depois desse dia, na minha outra observação, consegui chegar mais cedo e perguntei para ela se poderíamos fazer a entrevista antes das crianças chegarem. Ela aceitou e de um modo geral, me disse que a organização de seu trabalho depende da criança que ela está atendendo, pois muitos deles não têm só deficiência visual, alguns tem déficit de atenção associado, outros têm deficiência intelectual, entre outras disfunções, ela diz que faz o planejamento e adapta o material de acordo com as necessidades e condições da criança.

Para a professora, a melhor maneira de ensinar uma pessoa com deficiência visual é mostrando para ela o produto pronto, para que ela consiga fazer o começo. Ela deu o exemplo de uma flor feita com massinha, para ela, primeiro a criança tem que sentir com as mãos o que ela vai fazer, para depois começar o passo a passo. Quando o trabalho é mais criativo, a professora disse que tem algumas técnicas como, por exemplo, passar uma música ou uma estória narrada. Nesse caso, a professora citou seu trabalho com as estórias da Ruth Rocha, ela disse que a estória serve para contextualizar o aluno e a partir daí ele tem a possibilidade de criar.

Aproveitei que a professora falou do processo criativo e perguntei se ela achava que as atividades que estava propondo contribuía com o desenvolvimento da imaginação e da criação. Ela me disse que sim, mas que, novamente, tudo dependia da criança. Algumas das crianças que ela atende não nasceram cegas, mas perderam a visão ao longo da infância e nesses casos, a ela acredita que seja mais fácil de se trabalhar, pois ainda existem as memórias. No caso de crianças que nasceram cegas, ela já acha mais difícil pois tudo tem que partir do tato.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a professora disse que avalia seus alunos observando se eles estão conseguindo executar as atividades. Quando a

criança tem o cérebro preservado, ela disse que normalmente elas conseguem fazer os exercícios com tranquilidade. Já as que tem algum outro déficit associado, é necessário um acompanhamento diferenciado.

Encerramos a entrevista e as crianças chegaram para a aula. Nesse dia, a professora acabou atendendo além dos dois estudantes, uma outra menina que era atendida em outro horário, mas que naquela semana precisou mudar a data. Ela entregou para cada um deles um envelope bem grande no qual eles deveriam colocar todas suas atividades do semestre. Eles deveriam personalizar o envelope da maneira que quisessem, com tinta, lápis de cor, colagem, entre outros. Uma das meninas escolheu pintar com lápis de cor, a outra com tinta e o menino acabou não fazendo nada além de conversar.

A professora disse para as meninas que elas poderiam desenhar o que elas quisessem, mas uma delas disse várias vezes para a professora que não sabia desenhar, que seus desenhos ficavam feios e que ela queria algum molde para ajudá-la a fazer as formas. Para que a estudante fizesse a atividade, a professora entregou moldes de estrela, de coração e outros em formato geométrico. A outra menina pegou o lápis de cor e fez muitos riscos no envelope, mas não desenhou nada concreto, a professora vendo a situação, sentou ao lado dela e disse que as duas escreveriam seu nome. Infelizmente, a menina não conseguia fazer as letras, então a professora pegou em sua mão para elas escreverem juntas.

Por mais que a professora tenha pedido para que o menino fizesse alguma coisa, ele se recusava, pois não queria colocar a mão em nenhum material. Depois perguntei para a professora o porquê dessa recusa em tocar nos materiais e ela me disse que ele sentia nojo e quando ela dava alguma coisa que tivesse uma consistência mais mole, ele acabava vomitando na sala. Para ela, essa era sua maior dificuldade com ele, porque uma pessoa que nasce com deficiência visual conhece o mundo a sua volta, principalmente, tocando-o.

Fiz uns dois meses de observação na sala dessa professora e a dinâmica das aulas era basicamente as mesmas, incluindo as atividades: massinha, estórias, vídeos no computador, jogo da memória e pintura. O grande problema, do meu ponto de vista, era que nem sempre as crianças se engajavam nas atividades. A menina era bem dispersa e o menino gostava mais de conversar do que de fazer o que estava sendo proposto. Diante do que pude observar, creio que isso acontecia pelo fato da professora, na maioria das vezes, passar atividades inadequadas: ou

muito além do nível de desenvolvimento da criança como, por exemplo, escutar estórias com palavras complexas ou muito inferior, como brincar com massinha.

### 7.3 Professora C

Dentre todas as professoras com que tive a oportunidade de interagir, essa foi a com que consegui criar mais vínculo e ter mais liberdade para conversar sobre o que acontecia nas aulas. Assim como com as outras, no primeiro encontro fiz com ela a entrevista. A professora me contou que seu trabalho com as crianças era o de apoio escolar e estimulação visual. Ela disse que esse apoio escolar seria um acompanhamento da criança no ensino regular, ou seja, ela vai até a escola, conhece a realidade do aluno e contribui de todas as maneiras possíveis com o trabalho do professor do ensino regular. Normalmente, a professora disse que no Instituto eles trabalham e tentam desenvolver na criança as defasagens que elas têm no ensino regular, configurando-se como um trabalho complementar.

Em relação a rotina em sala de aula, a professora disse que a primeira coisa que eles fazem quando chegam é preencher o calendário. Ela disse que trabalha com isso para desenvolver nas crianças a noção de temporalidade. Depois de pintar os dias no calendário, eles vão para as atividades. As atividades são montadas de acordo com a idade da criança, grau de deficiência visual e habilidades já adquiridas. A professora disse que entende que as crianças são diferentes umas das outras e tem necessidades específicas particulares, o que torna inviável a aplicação de uma mesma atividade para toda as crianças, como acontece no ensino regular. Como os atendimentos do Instituto Roberto Miranda são praticamente individuais, ela disse que gosta de utilizar o tempo com atividades que estimulem o desenvolvimento de cada um.

Sobre a avaliação, a professora disse que dentro da sala dela, esse é um processo contínuo. Se a criança responder aos estímulos que ela está dando, ela considera que a aprendizagem está sendo efetiva. Um exemplo disso seriam as crianças com baixa visão que entram no Instituto muito pequenas, sem conhecer quase nada, e que com o tempo vão aprendendo o significado de alguns objetos ou a nomear as cores.

Já nas duas últimas perguntas sobre a imaginação, ela disse que acredita que seja diferente na pessoa com deficiência visual. A professora disse que a

maioria das crianças que chegam até ela não consegue brincar de faz-de-conta, normalmente porque são muito novinhas e ainda não conhecem os brinquedos. Na entrevista, ela apontou que seu trabalho é o de estimular isso na criança, ir apresentando os brinquedos aos poucos, ensinando o que são, o que representam e ir brincando com a criança. Para ela, a criança aprende a brincar de faz-de-conta através da imitação. Para me explicar isso, ela me deu o exemplo de um de seus alunos que chegou no Instituto com uma defasagem no desenvolvimento tão grande, que com dois anos ele mal conseguia andar. Ela me contou de quando deu uma massinha para a criança brincar e a criança não sabia o que fazer com aquilo, ela teve que colocar as mãos da criança junto com as dela e ensiná-la a amassar e a fazer formas. Depois que a criança aprendeu a fazer formas com massinha sozinha, a professora começou a estimular o faz-de-conta como, por exemplo, brincar de corrida de cobrinha, entre outras coisas.

A entrevista com essa professora teve uma duração média de quinze minutos, mas devo ressaltar que depois de encerrada ela continuou conversando comigo e acabou me contando mais sobre seu trabalho com as crianças. A professora fez a gentileza de me mostrar os materiais que ela mesma desenvolveu e com os quais ela trabalha, além de me contar casos de crianças que tinham chegado na instituição com sérios atrasos no desenvolvimento, mas que com o trabalho adequado conseguiram superar suas dificuldades e seguir com a vida normalmente.

Os materiais eram brinquedos e jogos adaptados para as crianças com visão subnormal. A adaptação do jogo da memória foi um dos que eu achei mais interessante, pois a professora substituiu as cartas por latinhas com pesos. Então ao invés de terem duas cartas iguais, o jogo contava com duas latinhas com pesos iguais. Para fazer os pesos a professora colocou dentro das latinhas feijão, arroz, pedras, botões, pedacinhos de alumínio, entre outros. E a criança tinha a possibilidade de encontrar os pares não só pelo fato de terem o mesmo peso, mas também pelos pares fazerem barulhos semelhantes.

A professora me mostrou também vários brinquedos emborrachados com um buraco em baixo, no qual ela colocava uma lanterna para deixar o brinquedo aceso e com brilho. Esses brinquedos emborrachados eram em formato de animais e a professora os utilizava com as crianças mais novas que ainda estavam aprendendo por exemplo, o que era uma tartaruga, um cachorro, um pato, etc. Segundo ela, a lanterna é um instrumento importante porque algumas das crianças

conseguem identificar estímulo de luz, pois se ela desse só o brinquedo, a criança apalparia e conheceria suas texturas, mas com o auxílio da lanterna, elas conseguem ver quando a professora movimentava o objeto e algumas até conseguem identificar as cores.

Além de ser um estímulo visual importante, a professora disse que o objeto também se torna mais interessante para a criança e a incentiva a querer interagir com ele. As observações começaram, de fato, na semana seguinte à entrevista. Logo na primeira observação que fiz da aula dela a criança acabou faltando e fiquei na sala conversando com a professora. Ela começou a me contar que gostava muito de trabalhar com as crianças, pois tinha a impressão de que os adultos só frequentavam o Instituto para fazer amizade. Ela alegava que com a criança era mais fácil de ver os avanços no desenvolvimento, mas que sua maior dificuldade ali dentro estava relacionada com problemas de aprendizagem das crianças.

A professora disse que a escola não disponibilizava nenhum profissional que avaliasse se as crianças que frequentam o Instituto têm ou não algum problema intelectual. Normalmente, a avaliação ficava a encargo da equipe pedagógica, que tomava como base o laudo do oftalmologista. Ela disse que desconfiava que muitos dos seus estudantes tinham deficiência intelectual, pois, às vezes passava um ano e ela percebia que eles não conseguiam avançar em quase nada. Ela também disse que a relação da criança com os pais pode contribuir ou atrapalhar seu trabalho. Alguns pais são muito protetores e com isso os limitam de conhecer e viver muitas coisas, que acabam atrasando seu desenvolvimento. Segundo a professora, muitas vezes o professor auxiliar da escola regular também atrasa o desenvolvimento das crianças, pelo fato de não trabalhar com essas crianças de um jeito que estimule sua autonomia, mas que os torna dependente até nos últimos anos. Ficamos mais ou menos meia hora conversando e depois a professora precisou sair para fazer um atendimento fora da instituição.

Voltei em um outro dia para mais uma de minhas observações e nesse dia a criança se atrasou bastante, assim fiquei boa parte da aula sentada conversando com a professora. Ela me fez algumas perguntas sobre meu projeto de mestrado e sobre minha abordagem teórica na pesquisa. Respondi as perguntas dela, disse que trabalhava com a teoria de Vigotski e ela me disse que a parte que ela mais gostava dentro da teoria do autor era a referente a importância do ambiente para o desenvolvimento da criança. Ela disse que procurava deixar a sala dela sempre

cheia de materiais para poder oferecer para a criança o máximo de experiências possíveis.

Nesse momento, a criança chegou e a professora foi fazer seu atendimento. Ela propôs que eles brincassem um pouco com massinha de modelar. O menino fez uma cobra com a massinha e contava para a professora como a cobra conseguia subir em cima de uma árvore com rapidez. Em um segundo momento, ele fez outra cobra para a professora e os dois começaram a apostar corrida para ver qual cobra subia até o topo da árvore primeiro. A professora encerrou a atividade e depois deu para ele uma folha de papel sulfite e lápis de cor para ele fazer algum desenho livre. Ele fez alguns rabiscos, mas nada específico e a professora não fez questão de perguntar o que era o desenho também.

No fim da aula, depois que o aluno já havia ido embora, a professora me contou que tinha dado a brincadeira da massinha para estimular na criança a firmeza das mãos, pois ele logo começaria a fazer atividades de pré-braille que trabalhariam com sua coordenação motora fina. Perguntei para a professora o que seria o pré-braille e ela me disse que tinha alguns textos que explicavam sobre o assunto. De um modo geral, os textos falavam sobre habilidades que eram preciso desenvolver, para que a criança conseguisse de fato aprender o Braille. Entre essas habilidades estavam a discriminação tátil, a destreza manual, entre outros aspectos. Ela me perguntou se eu tinha interesse em ler e eu disse que sim, então ela me levou até a secretaria da escola e tirou xerox dos textos para me dar. A professora se mostrou muito solícita, disse que se eu tivesse alguma dúvida poderíamos conversar sobre o texto no outro encontro. Comecei a sentir que, por conta da falta e atraso do aluno estava tendo mais tempo de conversar com essa professora, o que conseqüentemente fez com que criasse vínculos com ela

Na observação seguinte, mais uma vez o estudante não veio, mas ficamos conversando sobre o texto, que falava sobre a aprendizagem e o processo de alfabetização das crianças com deficiência visual. A professora me contou que muitos dos exercícios que ela dava, tinha como objetivo estimular a coordenação motora fina para preparar a criança para o Braille e o rafigrafo. O rafigrafo, segundo o texto que ela havia me fornecido era um aparelho com dez teclas terminadas em agulha que serviriam para reproduzir letras do alfabeto Braille em relevo. Disse para ela que nunca tinha visto e ela se prontificou a me mostrar e a mostrar como funcionava também.



Enquanto estávamos conversando, a professora da sala ao lado perguntou se ela poderia ficar com um de seus alunos, pois precisaria sair para um trabalho itinerante. Ela aceitou e disse que o menino poderia ficar em sua sala sem problemas. Esse menino era mais velho, já alfabetizado e não tinha a visão direita. A professora que eu estava acompanhando perguntou o que ele gostaria de fazer e ele disse que queria desenhar. Ela deu para ele uma folha sulfite, uma caixa de lápis de cor e o deixou desenhando livremente.

Depois de ter acabado a aula, a professora me perguntou se eu não tinha interesse em conhecer um dos professores da instituição que nasceu cego e trabalhava lá como professor há anos. Ela disse que para mim poderia ser importante, pois eu ouviria de um cego como era a imaginação dele. Aceitei a proposta e ela me acompanhou até a sala dele. Chegando lá, a professora me apresentou para ele e ele me recebeu muito bem, disse que seria um prazer conversar comigo e me contar sobre sua vida.

Fiquei quase uma hora conversando com esse professor e ele me contou muito sobre sua rotina na infância, suas fontes de entretenimento e suas dificuldades também. O professor contou que só começou a ser alfabetizado com oito anos, ali no Instituto Roberto Miranda mesmo e com dez deu entrada no ensino regular. Antes de ser alfabetizado, ele disse que passava todo o tempo em casa brincando com seus primos e seus colegas. Através de seu primo ele aprendeu a brincar com carrinhos e outros brinquedos que eles tinham na época, mas apesar de gostar muito de brincar, ele me disse que sua atividade preferida na infância era assistir desenhos animados. Seu preferido era “He-man”, ele disse que quando chegava a hora do desenho, não gostava de conversar com ninguém e pedia para sua mãe não o interromper por motivo algum.

Sem que eu dissesse nada, ele falou “Você deve estar se perguntando como um garoto cego conseguia assistir e acompanhar um desenho animado sem audiodescrição, né?” Eu disse que realmente havia ficado intrigada e ele me contou que sua técnica para conseguir entender o desenho, principalmente nas partes em que não havia fala, era a de prestar atenção no contexto e nos sons que estavam sendo emitidos. Para ele, através do som era possível imaginar o que estava acontecendo e com o passar do tempo ele disse que começou a identificar que cada personagem tinha uma música específica, o que facilitava o entendimento. Então, quando começava a tocar determinada música, ele já sabia qual personagem ia

aparecer, assim como outra música determinava que o He-man estava em confronto com o Esqueleto.

Segundo o professor, a imaginação é uma grande aliada da pessoa com deficiência visual, pois tudo passa por essa via: “se a gente escuta uma sirene na rua, já imagina o carro da polícia passando; se gente escuta o barulho da chuva com trovões, já imagina que o tempo está feio; se alguém me diz que está com uma blusa vermelha, eu já imagino uma cor mais quente e assim por diante”. Ele acredita que se as pessoas com deficiência visual não tivessem a capacidade de imaginar, não conseguiriam se inscrever no mundo dos videntes.

O professor ainda ressaltou que acredita que as brincadeiras sejam essenciais para o desenvolvimento da imaginação, mas que também existem outros meios de estimular as crianças como, por exemplo, o rádio, os filmes e os desenhos. No fim de nossa conversa, agradei pela contribuição dele e ele se dispôs para conversarmos mais vezes, caso eu precisasse.

Aproveitei um dos dias que saí mais cedo e fui conversar com a professora, pois a criança que ela tinha permitido que eu observasse, estava faltando muito. Perguntei se não haveria alguma outra possibilidade e ela me falou de um menino de dois anos que ela atendia desde o final do ano passado. Ela disse que nós poderíamos tentar, pois a criança era muito pequena e talvez minha presença atrapalhasse a aula.

De qualquer forma, fui no dia que havíamos combinado. Antes do menino chegar, a professora me disse que ele era um de seus alunos mais espertos, que sempre estava disposto, que era curioso e participativo nas aulas. Assim que ele chegou, ela me apresentou para ele, mas ele não foi muito solícito, não quis me cumprimentar e nem falar comigo. A professora deu início à aula e aparentemente a criança não estava à vontade. A primeira coisa que a professora fez foi fechar as cortinas e apagar a luz da sala, deixando ela bem escura. Apesar desse menino ser considerado cego, ele ainda respondia a estímulos luminosos e por isso era importante deixar a sala escura para que ele conseguisse focar a visão somente nos estímulos que a professora iria oferecer.

No chão da sala de aula havia um colchão com diversos brinquedos dispostos. A professora se sentava lá com a criança e ia dando um por um. A primeira atividade desse dia foi uma guitarra de brinquedo, que tinham vários botões que quando acionados emitiam muitos estímulos luminosos associados à estímulos

sonoros, mas a criança parecia estar sonolenta e sem vontade de brincar, assim acabava deixando de lado o brinquedo. Depois a professora pegou seus brinquedos de silicone em formato de animais e começou a tentar estimular mais ele. Ela colocava uma lanterna embaixo do animal e ele ficava todo iluminado. Primeiro ela brincou com uma tartaruga: dizia que a tartaruga queria dar um beijinho no estudante, depois colocava a tartaruga um pouco à frente da criança e pedia para que ele tentasse pegá-la. Ela fez isso com vários outros animais de silicone e sempre interagindo com a criança por meio do toque e de canções. A criança se divertia e interagia bastante com a professora.

Seguido à brincadeira dos animais, a professora deu para o menino um brinquedo que imitava uma câmera fotográfica, que ao apertar o botão acendia uma luz, fazia o barulho de flash e dizia “olha o passarinho”. Aparentemente ele não conhecia ainda esse brinquedo e ela explicou para o que servia uma câmera, disse que ia tirar uma foto dele e depois pediu para que ele tirasse uma foto dela. No começo, a professora o ensinou a posicionar a câmera em frente ao rosto para tirar foto e depois de uns minutos ele já estava fazendo isso sozinho.

O menino não estava falando quase nada nesse dia, a professora acredita que tenha sido pela minha presença na sala. Como a brincadeira no colchão não o estava estimulando muito, ela acendeu a luz e o levou até a mesa para brincar com um trenzinho de madeira que tinha vários pinos na parte de cima representando os passageiros. A criança deveria retirar os pinos e depois coloca-los de volta e assim o fez. Enquanto a criança brincava com o trem, a professora começou a cantar uma música que se referia a um trenzinho e pediu para que ele cantasse também. Além disso, ela ainda fazia algumas questões sobre o trem como, por exemplo, “qual o barulho do trem?” e “onde o trenzinho anda?”. Como ele não estava participativo, não respondeu.

Nos últimos dez minutos da aula, a professora sempre levava esse aluno para fazer aula de música. Eles foram e eu acompanhei. Chegando lá, a primeira coisa que o professor de música perguntou, foi o que havia acontecido com o garoto, que estava muito quieto. A professora disse que achava que era por conta da minha presença. Na aula de música, o instrumento preferido da criança era o violão, mas no Instituto não havia nenhum violão instrumento para a idade dele, o professor colocava o violão no colo e deixava o menino tocar à vontade.

Como tinha mais intimidade com essa professora, no fim de todas as aulas, ela conversava comigo sobre tudo o que tinha feito no dia. Ela me explicou que tem priorizado trabalhar com ele a estimulação visual e por isso a maior parte da aula tem sido feita com a luz apagada. Por mais que o menino até o momento só conseguisse identificar quando uma luz estava acesa ou apagada, a professora acreditava que com a estimulação adequada, ele poderia com o tempo passar a identificar as cores. Outro ponto que ela também ressaltou foi o de que trabalha muito com associações, principalmente, para a criança criar uma imagem mental do que ela está mostrando. Por exemplo, quando ela estava brincando com o pato de borracha, além de dar o pato na mão da criança para ela sentir o formato do animal, o tempo todo ela também dizia que o pato fazia “qua-qua” e era branco, para a criança associar o formato, com a cor e o barulho que o animal faz. Ela também disse que além disso, procura trabalhar com ele o desenvolvimento da coordenação motora fina e por isso em quase todas as aulas, dá para ele o trenzinho com os pinos para ele tirar e pôr no lugar certo.

A professora tinha uma rotina com o aluno que se repetia em todas as aulas: primeiras atividades com a luz apagada, no colchão que ela deixava no centro da sala com diversos brinquedos que emitiam estímulos sonoros e visuais; depois atividades que trabalhavam a coordenação motora fina como, por exemplo, a brincadeira com o trenzinho no qual a criança deveria retirar e colocar os pinos que representavam seus passageiros ou ainda, brincadeira com massinha, mas em uma escala bem menor.

Tive a oportunidade de presenciar não só essas atividades, mas outras também e o que mais achava interessante é que essa professora, independentemente do que fosse trabalhar, fazia brincando. Tudo parecia ser propício para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, todas as brincadeiras tinham uma intencionalidade pedagógica. A brincadeira do trenzinho, que tinha como objetivo estimular a coordenação motora fina, também era utilizada para ensinar a criança a contar, a cantar e a imaginar. Para qualquer atividade ela tinha uma cantiga infantil e quase tudo se tornava faz-de-conta.

#### 7.4 Professora D

O primeiro contato com essa professora foi por intermédio de uma de suas colegas. Em um dos dias que estava no Instituto para fazer observação, a professora com a qual estava trabalhando, me levou para a sala dessa e disse que eu deveria observar lá também. Quando eu cheguei, a aula ainda não havia começado de fato, então enquanto a professora preparava o material da criança, ela me pediu para que eu me sentasse no canto da sala. A professora dava muitas ordens à criança: “não mexa na sua pasta”, “se sente”, “fique em silêncio e espere a professora”. Ela se sentou e a professora sentou em uma mesa de frente para ela. A professora começou a ler a atividade e as duas fizeram juntas.

Era uma atividade referente a numerais. A professora era bem exigente e repetia o tempo todo que ela deveria ser caprichosa, que não era para fazer de qualquer jeito. Toda vez que ela derrubava um lápis no chão a professora pedia para que ela tivesse mais cuidado, pois aquilo estragava as pontas dos lápis. No meio da atividade a criança começou a reclamar que estava com dor na mão. A professora parou e disse que assim que passasse elas dariam continuidade, entretanto a aluna deitou do lado e dormiu.

A menina foi acordada pela professora, que disse que estava decepcionada, pois “quem está na escola deve deixar a preguiça de lado”. Em diversos momentos a professora ordenava como a criança deveria pintar o desenho, indicava as cores e quando faltava um pedacinho, ela pedia para que a criança voltasse a pintar para ficar “bonito”. Ao final, deu o sinal e a professora levou a aluna para a mãe. Acompanhei as duas e no caminho a professora me disse que era muito difícil trabalhar com essa aluna, pois ela era muito dispersa e também tinha um comprometimento no desenvolvimento bem sério.

Um outro dia, segui para acompanhar os mesmos dois alunos com a outra professora e pude perceber que ela também trabalhava com os dois alunos separadamente, a única diferença é que ela dava mais atenção para a menina do que para o menino. As atividades do menino se restringiam em colar papel picado dentro de uma cela Braille feita em relevo.

Já com a menina, a professora se sentava ao lado e a ajudava a fazer as atividades que normalmente eram seguir pontinhos até formar letras ou números. Mais uma vez a professora chamou a atenção dela várias vezes por conta dos lápis de cor que caia o tempo todo no chão e assim como da outra vez, também continuou indicando a cor que a menina deveria usar para pintar o desenho. Com

essa professora eu não consegui criar intimidade para perguntar sobre seu trabalho e muito menos fazer algum tipo de apontamento.

Infelizmente, não me sentia à vontade com essa professora. Tinha a sensação de que ela não queria minha presença na sala. Nunca conversava comigo, não me perguntava nada e das poucas vezes em que tentei interagir, ela não dava continuidade no assunto. As atividades dela com os alunos, de um modo geral, eram sempre as mesmas: o menino colando pedacinhos de papel em alguma imagem em relevo e a menina com exercícios de letramento, nos quais ela não podia escolher nem a cor do lápis que usaria para pintar. Estava desanimando com essas aulas e percebia que as crianças também. Em muitos momentos elas abaixavam a cabeça para dormir ou diziam que não queriam fazer.

Das três professoras que estavam colaborando com a pesquisa, duas eu observava trabalhando com os mesmos alunos e tive a oportunidade de perceber que, apesar de trabalharem com métodos diferentes, acabava acontecendo a mesma coisa em ambas as aulas: a tentativa de alfabetização da menina, que não era cega e nem tinha baixa visão, e de certa forma, um descaso com o menino, pois uma das professoras o deixava fazendo colagem e a outra deixava ele conversando, porque ele não aceitava participar de nada.

Essa situação, me fez repensar as observações que estavam sendo feitas com eles em sala de aula. Não via atividades que estimulassem o potencial criativo dessas crianças, mas só atividades de alfabetização que eram dadas através de exercícios repetitivos. Continuei observando por mais algumas semanas as atividades dessas professoras com esses alunos, mas os exercícios eram basicamente os mesmos já descritos aqui: ligar os pontinhos e formar letras; colar pedacinhos de papel EVA em uma cela Braille desenhada em relevo numa folha de sulfite; narração de contos de fada em que o menino não prestava atenção e a menina não entendia o que estava sendo falado por conta de seu déficit na linguagem, entre outras.

Ao longo de seis meses essas foram as impressões e os dados que eu consegui coletar em minhas idas ao Instituto Roberto Miranda. A partir do momento em que eu percebi que as observações das atividades começaram a ficar repetitivas, optei por encerrá-las.

## 8. ANÁLISE DOS DADOS

Como se sabe, essa é uma pesquisa qualitativa, de tipo etnográfica, que investigou algumas práticas educativas dos professores do Instituto Roberto Miranda ao longo de seis meses. O método de tipo etnográfico possibilita ao pesquisador vivenciar e se aproximar do cotidiano do grupo a ser estudado, apreender o caráter multidimensional dos fenômenos, bem como captar seus significados diante do contexto em que estão acontecendo.

Para que isso de fato aconteça, no entanto, alguns requisitos são necessários. Segundo Souza (2014), Malinowski, ao criar o método deixou algumas recomendações para a utilização adequada da etnografia que acredito que devem ser ponderadas dentro de uma pesquisa que se apropria de muito de seus pressupostos. O primeiro aspecto enfatizado por Malinowski está diretamente relacionado com o contato do pesquisador com os participantes. A aproximação entre pesquisador e grupo pesquisado deve ser o mais íntimo e próximo possível. Isso é o que fornece para a pessoa que está observando conhecimento e familiaridade com o cotidiano do grupo, de um modo muito mais profundo do que se fosse passado por intermédio de um informante.

Outro posicionamento adotado por Malinowski na etnografia diz respeito à aplicação do métodos específicos da coleta, manipulação e registro dos dados. Para o autor, deve-se coletar dados palpáveis dos fatos observáveis, para a partir daí formular inferências gerais. Os dados devem falar por si mesmos, as observações devem ser registradas por escrito, para que seja possível, em um momento posterior do trabalho, como o de agora, aproximar as dimensões objetivas e subjetivas da pesquisa de campo (SOUZA, 2014).

Resgatar esses aspectos da metodologia nesta etapa é importante, pois a análise de um trabalho exige que alguns pontos sejam retomados. Além das questões do método, também temos as advindas do próprio problema de pesquisa, da abordagem teórica adotada, a própria realidade do estudo, entre outras. O movimento feito em um processo de análise é constante: do problema de pesquisa para a literatura, da literatura para a realidade, dos dados para o problema, assim se repetindo e entrecruzando, até que haja uma visão compreensível do todo.

Para a organização deste capítulo analítico foram elencados alguns tópicos que serão discutidos, em um primeiro momento, separadamente e, em um momento posterior, como um todo. Os tópicos foram elencados conforme as observações e a os dados das entrevistas. Diante disso, dentro do que foi estudado, observado e escutado, considereei que fosse importante analisar primeiro três aspectos distintos: primeiro, a relação pesquisador-professor, depois as práticas educativas e por último, a relação professor-criança.

### 8.1 Relação pesquisador-professor

Antes de fazer qualquer análise sobre o trabalho pedagógico das professoras colaboradoras acredito que seja importante explorar alguns aspectos da minha relação com elas ao longo do processo investigativo. Se voltarmos para o capítulo de descrição dos dados, perceberemos que minha trajetória no Instituto Roberto Miranda foi marcada por alguns impasses e como foi frisado no início da análise, o vínculo criado entre os atores da pesquisa é um dos principais fatores da pesquisa etnográfica.

Se resgatarmos o que foi escrito no capítulo anterior, verificaremos que algumas das professoras não estavam à vontade com minha presença em sala e que, de certa forma, dificultavam o desenvolvimento de observações sistemáticas. Observamos que todas tiveram receio com a minha presença em sala, mas com o passar do tempo, com algumas delas houve negociação, diálogo e criação de laços, ao passo que com outras isso não foi possível.

Em nenhum momento as professoras que se sentiram incomodadas chegaram até mim e me disseram que não gostariam de participar da pesquisa ou que não estavam se sentindo à vontade com minha presença em sala, mas acredito que em um processo de investigação qualitativa que utiliza a observação como uma de suas ferramentas, dois ângulos diferentes devem ser analisados: o das coisas ditas e o das coisas não ditas. Nesse contexto, as coisas ditas são aquelas que ouvimos ou que vimos e as coisas não ditas se referem àquelas que ficam implícitas no discurso (SILVA, 2008). Pensando nisso, acredito que a recusa das professoras de participarem da pesquisa sempre esteve no campo do não dito. Como não houve uma negociação entre professoras e equipe pedagógica, nem a equipe pedagógica



mediou a relação das professoras comigo, elas não tiveram a possibilidade de recusar a participação ou de dizer que não tinham interesse, elas tentaram boicotar e se esquivar de outros modos.

Aparentemente, as professoras não haviam sido comunicadas sobre minha pesquisa e muito menos consultadas sobre sua participação. Apesar da equipe pedagógica ter me afirmado que falaria com as colaboradoras sobre o trabalho em uma reunião, isso não aconteceu e elas acabaram me conhecendo e sabendo da pesquisa, no dia em que eu fui pela primeira vez no Instituto para começar com a coleta de dados.

Não tenho dúvidas de que toda essa situação possa ter feito com que as professoras tenham criado certa aversão pela minha presença em sala, afinal, além de eu estar lá porque alguém superior pediu, eu ainda estava lá para observar e analisar o trabalho delas. Por mais que eu tenha dito que não estava lá com o objetivo de avaliar suas atividades, a situação de ser observado por alguém em seu trabalho pode realmente ser intimidador. Então por mais que nenhuma delas tenham negado a participação na pesquisa, as que de fato não queriam participar, arrumaram um jeito de me dizer isso e eu, por uma questão ética não fiquei insistindo.

É possível encontrar na literatura diversos textos (CARDOSO; PENIN, 2009; QUEIROZ et al., 2007; BLALOCK JR, 1973; PEREIRA; SANTOS, 2015; CARDOSO, 2009; DENZIN, 1989; MINAYO, 1994.) que fazem uma reflexão sobre os desafios de se fazer observação participante e que apontam para a complexidade da atividade, que muitas vezes é perpassada de detalhes, imprevistos, incidentes e descobertas. Apesar de considerar que minha entrada no campo tenha sido muito difícil e que a falta de aceitação dos professores possa ter dificultado a coleta dos dados, aprendi que alguns equívocos sempre estarão presentes em pesquisas e refletir sobre os porquês é importante para que se possa transformar os erros em aprendizagem

Alguns estudiosos que utilizaram a observação participante como uma técnica de coleta de dados apontam que a criação de vínculos de confiança é primordial para o trabalho no campo, corroborando com as recomendações de Malinowski sobre o tema. Para Cardoso e Penin (2009), um pesquisador que se propõe a fazer esse tipo de observação deve criar laços com os atores do campo para não ser visto como um “invasor profissional”. Para garantir que convivência no contexto seja a mais significativa possível, é preciso conquistar a solidariedade e a camaradagem

das pessoas que atuam lá. Bezerra (ano) também defende que a observação participante exige práticas específicas no trato com o outro enquanto objeto de estudo. A autora pontua que desde o início da antropologia, os pesquisadores que iam a campo assinalavam a necessidade de ganhar a confiança de seus atores, para não passarem a imagem de ameaçadores. Somente quando as suspeitas eram retiradas de cena que os pesquisadores passavam a conseguir transitar pelo campo sem resistência.

Segundo Queiroz et al. (2007), a primeira fase da observação participante é a aproximação do pesquisador com o grupo social estudado. Para os autores, é normal que haja uma tensão entre as partes, mas cabe ao pesquisador procurar atenuar a distância que o separa do grupo. Na mesma direção, Blalock Jr. (1973, p.50/51) defende que

O requisito básico de toda observação participante, contudo, reside na necessidade de que o cientista social ganhe a confiança das pessoas que estão sendo estudadas - de maneira que sua presença não rompa o curso natural dos acontecimentos, ou nele interfira de algum modo - de forma que proporcionem respostas sinceras às suas perguntas, e não escondam, de sua vista, atividades importantes

Para Denzin (1989), deve estar implícito no método etnográfico a importância de se ganhar a confiança das pessoas que serão observadas, pois só assim o pesquisador conseguirá se inscrever no ambiente. Ele assinala ainda que o pesquisador deve se vincular aos participantes para diminuir a hostilidade e a incompreensão sobre sua presença no campo. Minayo (1994) ainda acrescenta que esse vínculo de confiança entre pesquisador e pesquisado é importante, pois normalmente o grupo observado tem medo de ser prejudicado ou de ter seus segredos revelados.

Já no caso específico de observações em sala de aula, Cardoso (2009) menciona que em sua experiência com essa técnica de coleta de dados, pôde perceber que um dos cuidados que o pesquisador deve ter na hora de estabelecer relações com os atores do campo está relacionado com o fato de que no ambiente educacional, é importante que o pesquisador faça contato direto com o professor, para evitar que sua presença em sala de aula pareça uma imposição de uma instância burocrática hierarquicamente superior. Sem esse cuidado, é possível que a aproximação do pesquisador com o grupo observado seja prejudicada e até

mesmo que os participantes se esquivem do pesquisador ou o proíbam de observar a aula.

As indicações de Cardoso (2009) sobre a observação participante em um ambiente escolar confirmam minha experiência e hipótese sobre os motivos da minha não aceitação por parte de algumas professoras. Do meu ponto de vista, o fato de eu estar lá sem o conhecimento prévio delas pode ter dificultado a criação de uma relação de confiança entre nós, o que, conseqüentemente, prejudicou o trabalho como um todo, pois como todos os autores mencionados acima falam, o sentimento de confiança entre pesquisador e pesquisado é essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Outro ponto que também é assinalado por todos esses autores e que considero que possa ter prejudicado minha vinculação com as professoras é a questão do tempo. Para Valadares (2007), o tempo é um pré-requisito no caso da pesquisa etnográfica, pois é aos poucos que os participantes vão “abrindo as portas” e passando de fato a colaborar com a pesquisa. Segundo a autora, depois que o sentimento de confiança é estabelecido, os dados vem até o pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los, mas até lá é preciso tempo e manejo para ir ganhando a confiança da população pesquisada.

Assim, o pouco tempo que tive para a execução da pesquisa, somado aos outros percalços fizeram com que eu tivesse algumas dificuldades na coleta dos dados. Acho importante refletir sobre a forma como a pesquisa começou, pois foi nesse contexto que se desenrolou o resto do trabalho. Seria ingênuo achar que a forma como fui inserida na instituição e a minha dificuldade de criar vínculos com as professoras não tenha interferido na maneira em que se sucedeu a pesquisa.

Cabe registrar que, apesar das dificuldades da realização das observações, ela foi apenas

Mas, como disse no começo do tópico, a pesquisa etnográfica é perpassada por detalhes, imprevistos e descobertas, então apesar de ter tido dificuldade com algumas das professoras, consegui criar laços com outras, o que viabilizou meu trabalho na instituição. Nesse contexto, no próximo tópico farei uma análise sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças deficientes visuais.

## 8.2 O trabalho Pedagógico

Desde 1980 há uma tendência nas pesquisas da área educacional em dar ênfase na descrição e análise do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Segundo Frizzo (2008) essa prática trouxe grandes inovações metodológicas importantes, além de permitir a compreensão da dinâmica educacional das instituições. Meu objetivo no Instituto Roberto Miranda era justamente o de compreender o trabalho que era desenvolvido com as crianças para avaliar se as atividades promoviam ou não o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Para ter essa compreensão, os dados coletados em campo foram analisados em subcategorias, que de um modo geral nos permitem ter um olhar mais amplo sobre o trabalho das professoras. Nesse sentido, elenquei três aspectos que considero importantes e que caracterizam o que temos chamado de “trabalho pedagógico”. Acredito que o trabalho educativo em si está diretamente relacionado com as condições físicas do local, os indicadores de aprendizagem e os processos avaliativos, e, por último, as estratégias didáticas.

#### *Estrutura física da instituição*

Avaliar a estrutura física de uma escola que oferece atendimento educacional especializado é de extrema importância. Para uma boa assistência, não bastam apenas bons profissionais, é preciso que esses profissionais tenham recursos materiais para poder desenvolver um bom trabalho. Atender pessoas com deficiência visual exige da instituição mobiliário e materiais didáticos específicos, recursos de acessibilidade, equipamentos especiais e até mesmo uma organização do espaço diferente.

No caso do Instituto Roberto Miranda, pude observar nos meses em que estive desenvolvendo minha pesquisa que, no que concerne aos recursos materiais do local, a instituição tem condições estruturais de oferecer um atendimento de qualidade para qualquer pessoa com deficiência visual que frequentar o local.

O instituto conta com salas de aula e muitos materiais pedagógicos desenvolvidos para pessoas de todas as faixas etárias. O local conta com uma biblioteca que dispõe de diversos livros em Braille e computadores totalmente adaptados para as necessidades de pessoas com deficiência visual. A instituição

tem também, além das salas de aulas convencionais, uma sala de músicas com diversos instrumentos, uma sala de academia, uma sala que imita uma casa e que é utilizada para ensinar aos deficientes visuais como se orientar, um refeitório que serve lanche todos os dias em todos os períodos, uma sala de artes, entre outras. Um grande diferencial do instituto também era a piscina, que por ser um espaço bom, não era só utilizada pelos alunos da instituição, mas também por pessoas da comunidade que precisavam fazer aula de hidroginástica.

Pude observar que o Instituto tem uma boa estrutura física capaz de oferecer muitas atividades diferentes para a pessoa com deficiência visual. Na próxima sessão falaremos da avaliação que é feita quando a pessoa ingressa na instituição e como avalia-se a aprendizagem dessas pessoas

#### *O processo avaliativo e os indicadores de aprendizagem.*

No Instituto Roberto Miranda o processo avaliativo está presente em duas situações diferentes: primeiro, quando a pessoa entra na instituição e segundo, quando a pessoa está passando por um processo educativo. A primeira avaliação está diretamente ligada com o ideal da escola de oferecer atendimento especializado e para oferecer a assistência necessária, primeiro a instituição tem que saber qual é a real carência da pessoa. O segundo processo avaliativo está ligado com o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, mas que, segundo as professoras, acontece o tempo todo, ao longo das aulas.

No que se refere ao primeiro processo avaliativo pude perceber que nem sempre era fácil identificar as necessidades específicas das crianças e desenvolver atividades que conseguissem trabalhar com esses déficits. Segundo a fala das professoras, da equipe pedagógica e do que pôde ser identificado no Projeto Político Pedagógico da instituição, nem sempre o problema das crianças é somente visual, muitas delas têm atrasos no desenvolvimento que podem ou não terem sido influenciadas pela visão subnormal e isso, de certa forma, faz com que o trabalho se torne ainda mais complexo.

Por mais que seja feita uma avaliação das crianças antes da entrada no Instituto, essa avaliação está mais voltada para à questão visual. Uma das queixas frequentes das professoras era em relação a não existência de testes que pudessem ser usados em pessoas com deficiência visual para avaliar seu desenvolvimento

cognitivo. Essa parte ficava a critério do professor e muitas vezes era feita ao longo das aulas, mas em consequência dessa imprecisão, só na prática o professor tinha a possibilidade de descobrir se seu trabalho estava sendo efetivo e de certa forma, isso ficou claro na entrevista quando elas disseram que avaliavam a criança observando se elas respondiam de acordo com o que lhes era proposto.

Era muito frequente ouvir as professoras atribuindo a culpa do fracasso educacional de determinados estudantes à alguma disfunção que elas supunham que a criança poderia ter como, por exemplo, TDAH, TOD, autismo, entre outras. De certa forma, a falta de instrumentos que possibilitem a avaliação cognitiva da criança acabava abrindo brechas para esse tipo de pensamento, pois ao mesmo tempo que não tinha como se comprovar tais teorias, também não tinha como invalidá-las. Muitas dessas suposições tinham como fundamento o comportamento das crianças em sala, então se uma delas era mais agitada e tinha dificuldade de ficar no lugar, algumas professora já diziam, por exemplo, que ela tinha TDAH.

Segundo Meira (2012), alguns estudos evidenciam que muitos profissionais têm colocado os problemas biológicos como determinantes do não aprender nas escolas, mas para a autora, esse tipo de comportamento revela a falta de uma análise crítica das relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto sócio histórico que a determina. A reflexão é importante para que se possa romper com esse olhar que patologiza o sujeito: porque ao invés de darmos diagnósticos não buscamos compreender como diferentes contextos e práticas podem produzir aquilo que tem sido classificado como “disfunção”?

A não aprendizagem pode ser fruto de diversos fatores: miséria social, sentimento de desesperança, modelos violentos e hiperativos disseminados por todos os lugares, relacionamentos sociais opressivos e desumanizadores, entre muitos outros fatores. Ao patologizar os problemas de aprendizagem desconsideramos tudo isso e colocamos o enfoque nas disfunções neuronais, que nos desresponsabilizam de possíveis inadequações das propostas pedagógicas. Sabe-se que um trabalho pedagógico compatível com o desenvolvimento da criança é essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Dentro do que foi observado no Instituto Roberto Miranda, foi possível perceber que o parâmetro que as professoras tinham para averiguar se a aprendizagem estava acontecendo ou não era simplesmente o de observar se a criança respondia ao que era proposto. Quando a criança conseguia, as professoras

avançavam com os conteúdos propostos, quando a criança tinha alguma dificuldade ou não conseguia fazer as atividades, havia uma certa tendência em afirmar que ela não tinha conseguido por possuir algum problema de aprendizagem. Em uma de minhas conversas com uma das professoras, tentei levantar algumas discussões sobre essa situação e trouxe para ela a perspectiva de Vigotski sobre a ZDP. Uma delas disse que conhecia a teoria e também apontou que acreditava que o ambiente era o responsável pela aprendizagem da criança. A outra com quem cheguei a comentar sobre também, disse que conhecia Vigotski, mas que sabia muito pouco de sua teoria. Com a professora que apontou o ambiente como responsável pela aprendizagem da criança, tentei levantar algumas reflexões à luz da teoria vigotskiana, demonstrando a importância do ambiente, da cultura, da história, mas também da relação entre ela e a criança. Como vimos com Zanella (2007), Vigotski acredita que a construção do conhecimento se dá através da interação do indivíduo com o meio e não somente porque o indivíduo existe no mundo.

Como postulou Vigotski (1998), para uma aprendizagem eficaz, o professor deve identificar aquilo que a criança consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento real), o que ela consegue fazer contando com a ajuda de alguém mais experiente (nível de desenvolvimento potencial) e a partir daí trabalhar para que ela consiga desenvolver essas potencialidades. O professor, mais experiente, é o responsável por mediar a relação da criança com os conhecimentos do mundo.

Trabalhar dessa maneira nem sempre é fácil. No caso do ensino regular o professor trabalha com muitos alunos que estão em diferentes níveis de desenvolvimento o que, conseqüentemente, faz com que as atividades propostas não sejam adequadas para todos. Já na educação especial, apesar do atendimento ser individual, pude perceber que havia uma dificuldade em avaliar até mesmo o nível de desenvolvimento real da criança. O Instituto tinha como base o laudo médico, idade da criança e sua história de vida.

Segundo o Ministério da Educação (2006), o laudo médico pode servir para fundamentar os procedimentos que o professor deve assumir, bem como o orientá-lo em relação ao material que deve ser utilizado. Já em relação ao histórico da doença, o MEC aponta que esse também é um importante processo, pois a idade em que ocorreu a deficiência visual ajuda a equipe pedagógica a definir como atender de maneira satisfatória a pessoa. Mas, de acordo com o que eu pude observar, avaliar uma pessoa só tendo como base o laudo médico e seu histórico de

saúde não é o suficiente. Algumas das crianças que eu observava estavam claramente em salas que não eram compatíveis com seu nível de desenvolvimento. Ao longo das observações, por exemplo, presenciei crianças aprendendo a escrever e outras aprendendo o Braille sem ter a coordenação motora fina desenvolvida, então as crianças começavam as atividades, mas logo em seguida reclamavam de dor na mão e pediam para descansar.

Segundo Frade e Meira (2012), os professores devem ser os responsáveis por desempenhar o papel de mediadores das interações entre as crianças e os objetos do conhecimento, contribuindo para que aconteçam avanços e progressos na aprendizagem deles. Para os autores, o professor pode, de fato, tentar descobrir a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos através de perguntas e observações, ainda mais nos casos em que o trabalho é individualizado, mas é preciso que haja uma intervenção adequada para verificar avanços. Nas observações, pude perceber que apenas uma das professoras tinha a preocupação de avaliar e trabalhar na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, naquilo que ela conseguia fazer com ajuda dela. As outras repetiam as mesmas atividades diversas vezes e uma outra já tinha uma apostila pronta e em cada aula as crianças tinham uma atividade pré-definida para fazer, desconsiderando completamente o nível de desenvolvimento do aluno. Independente de ele ter aprendido ou não, na próxima aula a atividade já seria outra.

Diante desse cenário, percebe-se que como a primeira avaliação é equivocada, uma vez que ela se declina exclusivamente sobre os aspectos físicos vinculados à deficiência visual, o que faz com que todo o processo de ensino-aprendizagem seja prejudicado. Muitas das atividades são repetidas, algumas são fáceis demais, outras muito difíceis ou vão muito além do que a criança consegue no momento e talvez essa até seja a causa de desinteresse das crianças e não porque elas tem algum déficit cognitivo. Além desse problema com o processo avaliativo, percebia que também faltava, por parte dos professores, reflexões sobre a prática, sensibilidade e indagações sobre como seus alunos aprendem e se suas práticas estão sendo eficientes. Pensando nisso, entramos no outro tópico, no qual será discutido a metodologia utilizadas em sala e a ação educativa.



Educar crianças com necessidades educacionais especiais traz diversas implicações e desafios para prática do professor que atende esse público. No contexto da educação da criança com deficiência visual, apoiado no princípio de que o ensino deve se ajustar às necessidades de cada um, tem-se uma pedagogia centrada na criança como uma tentativa de garantir o êxito escolar e o desenvolvimento integral do indivíduo.

A prática pedagógica chama a atenção para ações intencionalmente organizadas, planejadas e sistematizadas. No âmbito educacional, o documento responsável por nortear toda a ação educativa é o Projeto Político Pedagógico. Tendo isso em vista, antes de falarmos do que foi observado nas aulas, acredito que seja preciso fazer algumas reflexões sobre o Projeto da escola, pois em muitas de minhas observações, dedicava parte do meu tempo ao estudo do PPP da instituição. Mesmo já tendo feito um tópico falando do assunto, alguns pontos devem ser retomados, pois agora serão discutidas tanto algumas questões referentes ao método de ensino utilizado pelas professoras, bem como sua ação educativa.

O primeiro aspecto que me chamou atenção dentro do Projeto Político da instituição, foi a falta de uma abordagem teórica para fundamentar a prática dos profissionais. Segundo Gadotti (2000), em todo Projeto Político Pedagógico a fundamentação teórica é um dos elementos essenciais para que haja uma comunicação, compreensão e adesão dos professores ao projeto. A falta de uma teoria que sustente o projeto cria muitos obstáculos, pois não bastam as boas ideias, é preciso defendê-las com competência e legitimidade.

Para Benincá (2002), o Projeto Político Pedagógico deve ser o fator de coerência entre as intenções educacionais e a prática. Sem um referencial teórico, vive-se aquilo que a autora chama de senso comum pedagógico, enquanto orientador das práticas escolares, ou seja, práticas que nem sempre são coerentes entre si, o que abre espaço para que cada professor faça o que acha que é certo.

Dentro desse contexto, vale ressaltar também que além de não ter um referencial teórico como suporte da prática, o Projeto Político Pedagógico do Instituto tinha uma espécie de manual com um passo-a-passo que poderia orientar o trabalho do professor. Um passo a passo que desconsiderava a individualidade de cada aluno, pois partia do pressuposto de que todos aprendem da mesma forma, contradizendo toda a teoria da escola de atendimento especializado que se organiza segundo as necessidades de cada um.

Nas observações e nas conversas informais com as professoras, pude perceber que realmente não havia uma fundamentação teórica que embasava o trabalho delas. Aparentemente, o trabalho ia se desenvolvendo de acordo com o que elas julgavam ser a necessidade da criança no momento, pautando-se sempre no conhecimento prático. Algumas repetiam sempre as mesmas atividades e sempre na mesma ordem. Uma das professoras me disse que fazia sempre tudo igual para criança criar a noção de rotina, mas em determinado ponto pude perceber que a criança queria atividades novas, pois sempre que possível, ela ia mexer nas prateleiras.

Duas professoras me disseram que faziam com suas crianças atividades que tinham aprendido no Instituto Benjamin Constant, uma delas me mostrou uma apostila com exemplos de exercícios específicos para cada tipo de deficiência. Essas duas professoras trabalhavam de maneira mais lúdica com seus estudantes. Até mesmo ao longo das atividades de alfabetização as crianças eram mais estimuladas a brincar.

Se relacionarmos o objetivo do meu trabalho com o que foi coletado de dados, acredito que podemos inferir que o trabalho desenvolvido com as crianças tem potencialidade de contribuir com os processos criativos. De acordo com a teoria de Vigotski (2014), a imaginação se constrói a partir dos materiais captados da realidade, recombinao esses elementos extraídos da experiência humana pregressa.

Através das atividades lúdicas as crianças têm a possibilidade de experimentar o mundo, de entrar em contato com o que antes era inacessível para ela e, por isso, realizar um trabalho com foco no brincar é tão importante para o desenvolvimento da imaginação e da criação. Para Vigotski (2014, p.35)

A imaginação depende da experiência e a experiência da criança vai se estruturado e crescendo lentamente, sendo portadora de características específicas profundas que a distinguem da experiência do adulto. A relação da criança com o seu meio, que, com sua complexidade ou simplicidade, suas tradições e influências, estimula e orienta o processo da criatividade (...)

Deve ser ressaltado que não havia, no trabalho das professoras, uma intencionalidade pedagógica voltada para o desenvolvimento dos processos criativos. Em nenhum momento vi ou ouvi elas dizendo que estavam realizando qualquer atividade para estimular essas funções psíquicas em específico, mas pelo

fato de grande parte do trabalho ser feito através do brincar, mesmo que indiretamente, elas contribuem com o desenvolvimento da imaginação e a criatividade dos estudantes.

Se voltarmos para a fala do professor cego que também foi entrevistado, é possível perceber que há o reconhecimento da importância da imaginação para o desenvolvimento da criança com deficiência visual, no entanto, não foi possível identificar tal perspectiva no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e muito menos qualquer tipo de intenção por parte das professoras que foram acompanhadas ao longo da pesquisa em trabalhar com o tema. No próximo capítulo farei minhas considerações finais sobre o tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho tentei explorar como o conceito de imaginação e criação são desenvolvidos em várias das obras de Vigotski. A chamada imaginação criativa, entendida pelo autor como uma forma especificamente humana de atividade consciente, se faz presente ao longo de todo o processo de desenvolvimento ontogenético do homem. Em seu principal livro sobre o tema, “*Imaginação e criatividade na infância*”, Vigotski nos alerta sobre a importância das pesquisas voltadas para a área em diversos âmbitos, mas principalmente no que se refere à atividade da criança.”, Vigotski nos alerta sobre a importância das pesquisas voltadas para a área em diversos âmbitos, mas principalmente no que se refere à atividade da criança.

Uma das principais questões da psicologia e da pedagogia infantil é a que se refere à criação da criança; seu desenvolvimento e a importância do trabalho criador para a evolução geral e maturação da criança. Desde a mais tenra infância, observamos processos de criação (...) (VIGOTSKI, 1934/2014, p.8).

O autor trabalha com o conceito de imaginação de uma forma peculiar, porque acredita que essa é uma função importante, que faz com que o homem crie ideias, cenários, objetos que não estão presentes na nossa realidade. Como dissemos no trabalho, a imaginação permite que o homem se projete para o futuro. Sabendo da importância da imaginação e dos processos criativos para o homem e, principalmente, para a criança, nos propusemos a pesquisar como isso tem sido trabalhado com crianças deficientes visuais.

Nunca foi nosso interesse averiguar como ou o que uma criança deficiente visual imagina, sabemos que não existem instrumentos que nos possam oferecer essa informação, entretanto, sabemos que assim como qualquer outra criança vidente, a criança com deficiência visual também imagina e essa função também é de extrema importância para vida dela. Para Vigotski (1934/2014), a imaginação está relacionada com a capacidade de reprodução de impressões sensoriais, então não depende unicamente da visão.

Diante disso, o que queríamos com a pesquisa era tentar entender como o professor organizava seu trabalho e quais estratégias ele utilizava para proporcionar a essa criança a oportunidade de desenvolver os processos criativos e imaginativos

na infância. Escolhemos trabalhar com o professor por ser a figura principal dentro do processo de ensino/aprendizagem de qualquer criança que esteja frequentando uma escola e por isso, ser uma das pessoas que mais contribui com seu desenvolvimento.

Nosso foco foi observar o trabalho desenvolvido pelos professores que tinham como perspectiva o desenvolvimento da imaginação e da criação, nesse sentido, não nos coube avaliar questões relativas ao ensino e aprendizagem das crianças. Entretanto, notamos a falta de um referencial teórico que subsidiasse o trabalho docente, bem como o processo de avaliação das crianças. De uma certa forma podemos dizer que se o trabalho pedagógico fosse adequado, provavelmente, ele promoveria o desenvolvimento das crianças, elas superariam seus atrasos no desenvolvimento, o que redundaria no desenvolvimento das suas funções psicológicas como um todo, dentre elas a imaginação e a criatividade.

Apesar de não haver um trabalho específico cuja intencionalidade estivesse pautada no desenvolvimento da criatividade e da imaginação, a maioria das professoras trabalhava com atividades lúdicas e as brincadeiras. Como já apontamos, as atividades lúdicas, de um modo geral, estimulam o potencial imaginativo e criativo na infância. Sob essa perspectiva, é possível inferir que o trabalho das professoras incentivava o desenvolvimento dessas funções, entretanto, de um modo não intencional. Com certeza, isso poderia ser trabalhado de outro modo, mas por não terem um referencial teórico pautando seu trabalho, as atividades pedagógicas acabaram ficando soltas e muitas vezes não atingiram seus objetivos.

Independentemente dos resultados e de todos os percalços ao longo da pesquisa, essa com certeza foi uma experiência muito importante que me trouxe muitos aprendizados e contribuiu com minha formação. Os processos imaginativos e criativos em crianças com deficiência visual ainda é um tema pouco explorado no mundo científico, então, conseqüentemente, muito aberto para novas pesquisas. O presente trabalho nunca teve com pretensão fechar qualquer tipo de conclusão sobre o tema, mas de mostrar a realidade vivenciada pela pesquisadora dentro de um recorte de tempo e espaço. Espero que novas pesquisas surjam com o tempo, para que cada vez mais haja visibilidade e também conscientização da importância dos processos imaginativos e criativos, para serem bem trabalhados e

desenvolvidos em toda sua potencialidade não só na infância, mas também ao longo de toda a vida das pessoas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. S. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

ALVES, C. N. O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In: SANTOS, M.P; PAULINO, M. M. (orgs.) **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83-106.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2004.

BARBOSA. S.R.; COSTA. M. P. R. Perfil do professor de educação infantil na perspectiva da inclusão. In: COSTA, M.P.R; RANGNI, R.A. (Orgs). **Educação especial na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 13-26.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BARROS, E. R. O; CAMARGO, R. C.; ROSA, M. M. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722011000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 agosto. 2016.

BASEGGIO, D. C. Processo inclusivo no estado do Paraná: considerações e perspectivas educacionais. Painel. In: **V ANPED Sul**, Curitiba, 2004. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/09\\_00\\_43\\_PRO\\_CESSO\\_INCLUSIVO\\_NO\\_ESTADO\\_DO\\_PARANA\\_CONSIDERACOES\\_E\\_PERSP.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/09_00_43_PRO_CESSO_INCLUSIVO_NO_ESTADO_DO_PARANA_CONSIDERACOES_E_PERSP.pdf)

BATISTA, C. G., Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. Psicologia: **Teoria e Pesquisa**, Campinas, vol. 21 n.1, p. 007-015, 2005.

BENINCÁ, E. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BLALOCK JR., H.M. **Introdução à pesquisa social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

BRANDAO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382013000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 de fevereiro, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Os alunos com Deficiência Visual: Baixa visão e Cegueira. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização – deficiência visual. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAIADO, K. R. M. **Aluno com deficiência visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

CARDOSO, V. Z. O espírito da performance. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 197-214, 2009

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Revista Praxis Educacional**. v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>. Acesso em 20 de janeiro, 2016.

CENTRO BRASILEIRO DE CLASSIFICAÇÃO DE DOENÇAS. **CID 10**. São Paulo: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm> Acesso em: 16 agosto de 2016.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

COSTA, A. J. A.; PASCUAL, J. G. Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski). **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 628-637, 2012.

DIAS, M. S. L.; KAFROUNI, R.; BALTAZAR, C. S.; STOCKI, J. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 493-500, 2014.

DENZIN, N. K. **Interpretative biography**. London: Sage, 1989

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.



ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESCORSIM, Silvana Maria. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, n. 86, ano III, p. 1-8, 2008.

FRADE, C; MEIRA, L. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço simbólico. **Educação em Revista.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 371-394, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100016&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 janeiro 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100016>.

FRIZZO, G. F. E. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário**, v. 6, n. 6, 2008. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN06FRIZZO,G.pdf>.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GASPARETTO, M. E. R. F. et al. O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor? **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, n. 64, p. 45-51, 2001. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/202878/1/S0004-27492001000100009.pdf>.

GASPARETTO, M. E. R. F. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In: MASINI, E.F.S; GASPARETO, M.E.R.F. (Orgs). **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007.

GIL, M. (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GÓES, M. C. R. & Cruz, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2016.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

INSTITUTO ROBERTO MIRANDA. **O que nós fazemos**. Disponível em: <http://institutorobertomiranda.org.br/o-que-nos-fazemos>. Acesso em 20 de Abril, 2016.

SCHLÜZEN JUNIOR, K. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Unicentro Revista Eletrônica Lato Sensu**. Guarapuava: UNICENTRO, v. 5, p. 1-8, 2008. Disponível em <http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/06/7-ed5ch-plane-120109051203-phpapp01.pdf>.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 69-86

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MAHEIRIE, K; SMOLKA, A. L. B; STRAPPAZZON, A. L; CARVALHO, C. S; MASSARO, F., K. Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 49-61, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S0103166X2015000100049&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0103166X2015000100049&lng=en&nrm=iso)>. Acesso dia 01 Setembro de 2016.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572014000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572014000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 de agosto de 2016.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.16, n.1, p.136-142, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso dia 24 Julho 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S010440602011000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010440602011000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso dia 08 de agosto de 2016

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso dia 13 de Junho de 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

Organização Mundial de Saúde (OMS). **Programa para prevenção da cegueira**: o atendimento de crianças com baixa visão. Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde. Bangkok: OMS, 1992.

PACCA, J. L. O profissional da educação e o significado do planejamento escolar: problemas dos programas de atualização. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 14, n. 1, p. 39-44, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

SANTOS, A. C; ALMEIDA, C. Reflexões sobre a atuação do professor da educação infantil frente a criança com deficiência visual. In: COSTA, M. P. R; RANGNI, R. A. (orgs). **Educação Especial na Educação Infantil**: Reflexões, informações e sugestões para o professor. São Carlos: Pedro e João editores, 2014. p. 105-124.

SCHLÜZEN JUNIOR, K; HERNANDES, R. B. **As dimensões do não ver**: formação continuada de educadores e a profissionalização das pessoas com deficiência visual. São Paulo: Edunesp, 2011.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

STELMACHUCK, A.C. L; ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L. A participação de auxiliares de classe na inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação infantil. In: COSTA, M. P. R; RANGNI, R. A. (orgs). **Educação Especial na Educação Infantil**: Reflexões, informações e sugestões para o professor. São Carlos: Pedro e João editores, 2014. p. 69-85.

TERÇARIOL, A. A. L et al. Construindo redes digitais colaborativas de aprendizagem. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M. (orgs.), **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas, Rio de Janeiro: DP & A, 2005. v. 1, p. 233-251.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Acesso em 19 fevereiro, 2017, em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/>

SMAGORINSKY, P. Vygotsky Stage-Theory: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of perezhivanie. **Mind, Culture and Activity**, v. 18, n. 4, p. 319-341, 2012.

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

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, São Paulo, n.11, 2012 Disponível em <http://pontourbe.revues.org/300>; DOI: 10.4000/pontourbe.300. Acessado em 12 de Setembro de 2016.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155. 2007.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. O universo das palavras: a visão de Vygotsky sobre a formação de conceitos. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky - uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2006. p.281-313.

VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Papyrus Editora: Campinas, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 1933/2008. Disponível em:<http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTE+S.cg--.pdf>.

VYGOTSKI, L.S. Acerca de la psicología y la pedagogia de la defectividade infantil. In: **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas. Tomo V. Madrid: 1924/1995c, p, 73-94.

VYGOTSKI, L. S. El defecto y la compensacio. In: **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas. Tomo V. Madrid:Visor, 1924/1995a. p.41-58.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y fisicamente deficientes. In: **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas. Tomo V. Madrid:Visor, 1929/1995a. p.11-40.

VYGOTSKI, L. S. Los problemas fundamentales de la defectologia contemporanea. In: **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas. Tomo V. Madrid:Visor, 1929/1995b, p.9-34.

VYGOTSKI, L. S. Principios de la educacion de los niños fisicamente deficientes. In: **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas. Tomo V. Madrid:Visor, 1924/1995b, p.42-66

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/ 2014.

VIGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1932/1999. p. 237-244.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1925/2001

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1927/2003.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. Univali, 2007.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29 ago. 2016.