

Aprendendo e se Desenvolvendo na Relação com Crianças com Necessidades Especiais: Um Relato de Experiência

Mercedes Villa Cupolillo (*)

I

Durante anos venho exercendo minha profissão, construindo conhecimentos e, nessa construção, tenho adquirido muitos questionamentos sobre a natureza do ser humano e a compreensão das transformações que nos levam a denominação de “humanos”. Apesar de tantas tentativas, nós, pesquisadores das ciências humanas e sociais, pouco desenvolvemos em habilidades que nos capacitem à compreensão da natureza complexa do ser humano. Grande parte de nossa cegueira tem sido decorrente da tentativa de abordar o Outro através de instrumentos apropriados para o manuseio com pedras, cascalhos e/ou vegetais. Quase nunca é levada em consideração a nossa capacidade de envolvimento com os fenômenos a serem entendidos, uma das maiores características do ser verdadeiramente humano.

Dentre outros fatores que poderiam estar relacionados às nossas dificuldades em lidar com seres tão especiais, podemos destacar a influência de modelos pautados na maturação da aprendizagem e do desenvolvimento, que tem nos levado a caminhos confusos e equivocados. Esses modelos contribuem para um tipo de compreensão de tais processos que, historicamente, restringe-se ao ambiente familiar, adotando, via de regra, referenciais descritivos, pouco representativos da realidade em que vivemos atualmente.

O conhecimento que vem sendo construído para a compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de pessoas com necessidades especiais permeia, pois, o campo da educação de modo muitas vezes contraditório, gerando práticas educativas subsidiadas por uma visão determinista e estática do ser humano. Mesmo ao se utilizarem chavões como “a criança ativa”, grande parte dos educadores acredita que as mudanças que ocorrem na vida do indivíduo nada mais são do que conseqüências de estágios pré-concebidos de seu processo ontogenético.

Em virtude da adoção dessas concepções, há pouco o que acrescentar à formação e à atuação dos educadores formais, que lidam com crianças desde recém-nascidas em instituições, e ao longo de todo o processo educativo proposto pela sociedade atual.

A compreensão de certos princípios do desenvolvimento e da aprendizagem que surgem com a adoção dos novos paradigmas na psicologia vem gerando necessidades concretas no âmbito da interdisciplinaridade e, mais especificamente, das práticas no campo da saúde e da educação. Até bem pouco tempo atrás, a deficiência era considerada pela maior parte dos profissionais um problema físico, sendo, portanto, concebido a partir do modelo médico, tanto na Psicologia quanto na Pedagogia.

O artigo ora apresentado consta de um relato de experiência que partiu da construção de idéias sobre a deficiência, tendo como base a discussão acima citada: o paradigma histórico-cultural como norteador da compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais. Para tal torna-se imprescindível à ênfase no estabelecimento da relação dialógica, de confiança, entre pesquisador e a ação no momento da pesquisa: sujeito, aquele que está ciente de si, que escolhe, que está presente, que produz sentidos subjetivos (cf. González Rey, 1997).

II

Naquela segunda-feira pela manhã, eu não ia trabalhar. Precisava comparecer a um exame médico. Na sala de espera de um hospital oftalmológico, avistei Bruna. Eu estava sozinha e a menina em companhia de sua mãe, na expectativa de que viesse a enxergar através da colocação de um *shíp*. Tinha seis anos de idade e apresentava cegueira congênita, com uma capacidade residual mínima, segundo a mãe. Mas Bruna tinha um olhar brilhante e repleto de buscas: a porta para a comunicação. Nos envolvemos em uma longa conversa durante as duas horas em que passamos juntas.

Bruna mal sabia, mas acabara por me diminuir a ansiedade de ouvir sobre meu diagnóstico. Ao percebê-la, eu entendia um amontoado de coisas que sentia, que me angustiavam e geravam insegurança com relação à minha identidade, aos meus valores, à minha vida.

Depois de observá-la por algum tempo e de conversar com sua mãe, sua eloquência e simpatia fizeram com que eu me aproximasse dela. Apesar de criança, Bruna falava sobre o sofrimento e as capacidades que havia adquirido durante seus seis anos de vida.

Naquele momento, eu estava imersa em seu processo. Sentia um misto de alegria e de dor por poder compartilhar com aquela “alminha” inquieta um pouco de minha vida. Eu me dispus a brincar com ela. Foi então que me apresentou sua boneca, Vitória, que trazia como seqüência de si própria e da fralda que usava pendurada à chupeta, conferindo-lhe a imagem de um grande bebê. Vitória era porta-voz de seu enfrentamento diante da situação em que se encontrava: o medo, a ansiedade, a esperança e tudo o que a fazia falar com tanta veemência e necessidade, quase que ininterruptamente. Bruna possuía uma capacidade de atenção diferenciada das outras crianças. Até aquele momento, eu não sabia definir se ela usava a atenção dirigida à fala de todos nós para reorganizar seu discurso, ou se a utilizava de acordo com seu próprio tempo. Era verdade que seu tempo não correspondia ao meu. Fazia pausas entre a fala de uma pessoa e a sua própria, mais intensas do que eu esperaria em uma conversa informal com outras crianças de sua idade. Algumas vezes, mordida os lábios como se estivesse pensando alto ou fazendo uso da *fala egocêntrica* (Vygotsky, 1993), com movimentos introdutórios à sua próxima investida. Toda a sua conversa era entremeada por peculiaridades de Vitória, a maioria das vezes relacionadas à rejeição do tratamento dos olhos, ao medo de enfrentá-lo. Dessa forma, Bruna algumas vezes dizia: “Vitória está chorando porque não quer colocar remédio nos olhos. Ela não gosta do remédio, mas precisa. Ela é muito levada...”

A fralda e a chupeta reapareciam quando sentia que se aproximava o momento de pingar o colírio para dilatar sua pupila. Bruna me apontava para o suporte que recebia e sua forma de lidar com ele me indicava que vinha de fora. Necessitava da certeza de que a tocariam sem a invadir e, se assim fosse, que ao menos não tivesse sua identidade roubada. Nesse momento me solidarizei com ela e lhe entreguei um bonequinho de estimação batizado por minhas alunas de *Matheus*, personagem sempre presente em nossas aulas de desenvolvimento. Descrevi *Matheus* para Bruna e, em seguida, contei-lhe uma estória de um menino levado, corajoso e muito solidário: alguém a quem poderia chamar todas as vezes que se encontrasse em perigo, ou com medo de algo. Ele a ajudaria a amenizar a dor.

Assim, Bruna passaria a se proteger dos próximos episódios de “invasão corporal”, que aconteciam com o simples ato de pingar colírio em seus olhos. No momento em que já nos considerávamos confidentes, nossa conversa fora interrompida pela voz da secretária que me chamava para o consultório médico. Até aquele momento eu desconhecia por completo o meu diagnóstico. Sabia apenas que apresentava algo que me exigia cuidados para evitar perdas visuais, embora sempre acreditasse no processo de recuperação.

No consultório, fui recebida por um grupo de pessoas, entre médicos titulares, assistentes e residentes, que conversavam entre si e decidiam sobre o tipo de intervenção mais adequada ao meu problema, sem maiores esclarecimentos. Eu insistia em obter informações, mas nada do que diziam me satisfazia, uma vez que não entendia sobre o que havia provocado a perda de visão.

Saí do consultório com uma das maiores sensações de solidão que vivenciei em toda a vida, com o desejo de me sentar ao lado de Bruna para lhe pedir ajuda. Certamente ela me entenderia... Logo percebi que havia deixado *Matheus* com ela. Teria que arranjar uma nova forma de me tornar corajosa para a batalha que, mal sabia eu, estava apenas se iniciando...

Uma semana mais tarde eu me submeteria à primeira de uma série de intervenções em meus olhos. A cena do colírio me pareceu muito esclarecedora. Ela se repetiu quando me vi pela primeira vez em uma sala de cirurgia, de olhos abertos, assistindo a injeção de corticóide que recebia nos olhos. Embora meus olhos estivessem anestesiados, eu me sentia invadida, sem que ao menos tivessem me perguntado pela cor, pela intensidade de minha dor. As mãos do enfermeiro eram meu único suporte. O medo me invadia como nunca. O medo de perder a luz da minha alma, a luz do mundo, que me ajudara a me constituir enquanto ser humano. Será que eu saberia reaprender a viver sem uma parte de meus olhos?

Passei a guardar comigo o telefone de Bruna para que um dia pudesse voltar a procurá-la com boas novas. Mas talvez ela tivesse mais coisas a me contar do que eu pudera acrescentar até aquele momento...

As vivências de perdas e conhecimentos produziram novos sentidos em minha vida. Eu acabara por enxergar com outros olhos, com as luzes da escuridão e a clareza de ser.

O relato acima, entrelaçado de experiências vividas entre uma criança com deficiência visual congênita e a autora, remete-nos a vários caminhos na compreensão dos

processos de transformação do ser humano, muitos deles discutidos por Vygotsky (1993) há mais de um século:

- i. Da experiência de uma relação inseparável e constante entre o mundo social e o individual na constituição humana. Na experiência de Bruna isso se evidencia na necessidade de uma busca constante de apoio, não só para a sustentação e a superação de suas dificuldades, mas em investidas e transformações em sua constituição.
- ii. Da importância da construção de vínculos afetivos que funcionem como suporte (mediação) para as novas experiências, sejam elas agradáveis ou não, que possam auxiliar na tradução e na criação da cultura. Infelizmente, a maioria dos vínculos se estabelece como superproteção ou descrédito e repúdio em relação à deficiência. Em ambas as condições, há uma diferenciação social. A deficiência cria um incômodo social na maioria das pessoas que cercam a criança ou o adulto.
- iii. Da indissociabilidade das dimensões biológicas e sociais no ser humano (as perdas corporais geram uma reorganização na comunicação que se estabelece entre as pessoas).
- iv. Diferentes modalidades de comunicação são criadas para possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento que não contam com o suporte dos órgãos do sentido mais comuns em nossa cultura, constituindo-se, portanto, como uma forma qualitativamente diferente de se desenvolver. Bruna cria diferentes mecanismos para se constituir enquanto sujeito na relação com seu mundo. Esses mecanismos compensatórios não são automáticos por não serem puramente orgânicos, mas sociais. Se ela não pode enxergar, precisa desenvolver outros tipos de mecanismos de atenção para alcançar a compreensão do mundo e ser capaz de agir na atividade social.
- v. Não se pode perder de vista a principal diferença entre o defeito orgânico do homem e a sua personalidade. O olho e o ouvido no ser humano não são apenas órgãos físicos, mas sociais.
- vi. Entre o meio e o homem está o mundo social que refrata e orienta tudo o que parte do homem para o mundo, e do mundo para o homem. Nesse contexto, podemos

afirmar que a personalidade de uma criança não é determinada pela deficiência, mas, sobretudo, pela situação social de desenvolvimento.

- vii. A carência da visão, do ouvido, ou da capacidade de pensar de uma forma mais complexa, implicam, antes de tudo, a degeneração dos vínculos sociais e a mudança de todo o sistema de conduta.
- viii. As relações do sujeito com o seu mundo geram significados e sentidos na constituição pessoal. O pensamento e a linguagem não seguem o mesmo curso na aprendizagem e no desenvolvimento; são contraditórios. O pensamento não se define apenas por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão, que não é automática, mas construída pelo sujeito mediante complexos desenhos intencionais e inconscientes, nos quais também não se esgota seu caráter subjetivo (González Rey, 2003).

Portadora de um caráter processual, a subjetividade possui a capacidade de redefinir seus elementos atuais como singulares, diferenciando-se daqueles que o geraram, ao mesmo tempo em que serão parte dos elementos constitutivos posteriores, diferentes do que são agora. Isto fica mais claro no relato da autora, que vai produzindo novos significados e sentidos em sua vida em decorrência da vivência da perda visual.

Assim, um elemento externo, para obter sentido e significado para os sujeitos, integra-se às suas configurações subjetivas, que são constituídas na dinâmica das configurações subjetivas anteriores às experiências individuais e sociais atuais desse sujeito. Essa idéia recebeu de Vygotsky a denominação de situação social de desenvolvimento, cuja proposta foi pouco explorada por ele (González Rey, 1997). Como afirmava Vygotsky (1995, p.74),

é preciso encarar com audácia o problema da deficiência como um problema social, porque se a deficiência corporal significa uma luxação social, do ponto de vista pedagógico educar esta criança é inseri-la na vida, como se inserta um órgão luxado e doente.

O mundo representa as condições da atividade de todos os homens, a situação prática cuja influência há que se imaginar com exatidão para compreender os métodos e as regras de conduta, tanto alheias quanto próprias que delas dependem.

Ainda que não se veja a luz, é importante saber que luzes acesas à noite em uma casa, como citava Vygotsky em seu Tratado de Defectologia, podem indicar a presença de pessoas. Negar-lhes o saber cultural é negar-lhes a própria possibilidade de existirem enquanto seres históricos e culturais. Esse homem, enquanto ser histórico e cultural, constrói a e sua capacidade após uma série de transformações qualitativas, sendo a linguagem mediadora, permitindo que a construção dos sentidos pessoais que constituem a subjetividade.

A partir desse momento optamos por pensar os protagonistas desse relato enquanto sujeitos ativos na construção de suas identidades, que não se restringem, apenas em absoluto, à dificuldade visual, sendo este elemento um dos componentes de suas dinâmicas processuais subjetivas. Concebê-los com essas possibilidades demanda um olhar diferenciado de todos nós: educadores, pais, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos... Concebê-los a partir desse novo olhar é acreditar na possibilidade de um verdadeiro processo de inclusão.

Referências bibliográficas

CUPOLILLO, Mercedes Villa. Aprendizagem e Desenvolvimento em crianças com necessidades educacionais especiais. *Jornal da APAE*: Goiânia, dez. 2003.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luís. *Epistemología Cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

_____. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira, 2003.

VYGOTSKI, Lev Seminovich. *Obras Escogidas II – Conferencias sobre Psicologia (incluye Pensamiento y Lenguaje)*. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1993.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1995.

Resumo: Este trabalho foi escrito como parte de uma palestra apresentada pela autora na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais. Trata-se de um breve relato de experiência de uma criança de seis anos de idade, apresentando cegueira congênita e pouca capacidade

residual visual. O artigo partiu da construção de idéias sobre a deficiência, tendo o paradigma histórico-cultural e a teoria da subjetividade como norteadores da compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Subjetividade; Histórico-cultural; Inclusão.

Abstract: This article comes from a presentation at Parents and Friends Disabled Association. It is a brief report of a six years old blind child. It intends to discuss learning and development processes of deficient individuals based on the historical cultural approach and the theory of subjectivity.

Key-words: Learning; Development; Subjectivity; Historical-cultural; Inclusion.

(*) Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Dundee, Escócia, e professora do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.