



DUAS CRIANÇAS CEGAS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Laryssa Costa Lopes-PECEM/UUEL
Rosana Figueiredo Salvi-DGEO/PECEM-UUEL

Resumo: Na busca pela compreensão de como e quais relações estabelecidas no cotidiano escolar podem beneficiar o desenvolvimento das possibilidades de pessoas com deficiência em uma perspectiva construtivista e inclusiva de educação, acompanhei por um período de dois meses e meio, com base em um estudo de caso, duas crianças cegas durante atividades do cotidiano escolar em aulas de Ciências, no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Londrina, Paraná. Acreditamos que as atividades cotidianas são imprescindíveis para o desenvolvimento de todo ser humano. Para explicitar as relações, elaboramos um roteiro com o intuito de retirar indícios que demonstrem como e o que foi desenvolvido, aprendido, na perspectiva do tempo, do espaço, dos objetos, das tarefas e das pessoas que os constituem. Verifica-se que, as relações nesta perspectiva contribuíram e valorizaram o desenvolvimento de suas possibilidades, porque colocaram em funcionamento seus aspectos afetivos, sensoriais, motores e cognitivos, embora em alguns momentos tenhamos percebido relações ainda caracterizadas pela co-dependência. Estas devem e podem ser transformadas em relações de interdependência, para que possamos construir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Deficiente visual. Cotidiano escolar. Possibilidades. Educação Inclusiva.

Introdução

Acreditamos que as atividades cotidianas são imprescindíveis na vida de todo o ser humano, e é por meio delas que temos a possibilidade de nos constituir, desenvolver e aprender. Segundo Heller (1970,s.d), a vida cotidiana é a vida de todo o homem, do homem inteiro. Toda pessoa, independentemente de sua condição intelectual e física, pode viver a cotidianidade e não somente ela; isto é, pode viver outras esferas da vida consideradas por Heller (1970/s.d.) como sendo da dimensão não-cotidiana, como a esfera política, das artes, das ciências, etc.

O processo de realização de atividades cotidianas é, muitas vezes, simples e, outras tantas, complexo. Isto é, quando automatizamos algumas atividades, nem nos damos conta dos vários aspectos envolvidos em sua realização. Porém, quando, por algum motivo (como o comprometimento visual ocasionado por alguma lesão na retina, doença ou fatores hereditários) a sua realização é comprometida, ficam evidentes a complexidade e a multiplicidade de fatores envolvidos na realização dessas atividades, não só para as pessoas com *déficit*, mas para todas as pessoas. Consideramos que a realização dessas atividades

envolve processos de construções cognitivas, morais, psíquicas, culturais e sociais. Consideramos, na condição genérica proposta pela autora, a pessoa com deficiência como todo homem.

No panorama em que pessoas com deficiência que, embora tenham condições motoras, sensoriais e percepto-cognitivas suficientes para realizar atividades de cuidado próprio e de exploração do ambiente utilizando recursos próprios, não o fazem, isto acaba por restringir suas possibilidades, estas que chamamos de possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem, habilidades e competências para estar e interagir no meio e para tomada de decisões que dizem respeito a si mesmas. A pessoa com deficiência pode e deve participar da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. É através da vida cotidiana que os homens têm a possibilidade de colocar em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (HELLER, 1970/s.d.,p.17).

Refletindo sobre essas proposições, uma das questões que fazemos aos profissionais da educação é a seguinte: o sujeito se desenvolve na sua interação com o meio e na troca social?

Piaget, Vygotsky e Wallon são importantes teóricos representantes de uma concepção construtivista ou dialética do conhecimento. Partindo de distintas questões e com diferentes posições sobre a influência do social nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, todos eles tem em comum a proposição de que a interação do sujeito com o meio é condição básica para que estes processos ocorram (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). A interação social pode ser compreendida como toda e qualquer forma de estabelecer relações com pessoas e contextos vividos.

Relação é um conceito fundamental nesta leitura construtivista. Para Macedo (2001 b, p.35) “relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre dois, não nele ou no outro”. Esta é uma visão importante porque permite que o aluno possa ser compreendido nas relações. O aluno não tem características definidas *a priori*, mas no contexto da relação em que está envolvido. O aluno é mais ágil ou menos ágil que outro aluno, dependendo do contexto, da atividade na qual estamos observando a relação. O aluno pode ser mais ágil do que ele mesmo foi ontem. As referências são múltiplas e simultâneas.

Pensar e praticar o raciocínio relacional e inclusivo impõe que tenhamos de nos implicar como um dos elementos presentes na rede de relações que se estabelece no contexto educacional. Não podemos dizer que o aluno não está aprendendo ou não tem condições de

desenvolver tais atividades, sem questionarmos as estratégias de ensino, os recursos que viabilizamos, o que estamos conceituando como aprendizado, quais são nossas expectativas em relação a este, entre outras questões. Ou seja, “incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, nos nossos trabalhos...” (MACEDO, 2001b, p.35).

Assim uma das mudanças que consideramos ser um dos desafios para a educação inclusiva é passar de uma visão da *co-dependência* para a visão da *interdependência*. Estas são duas formas de estabelecermos relações entre pessoas, que Macedo (2001 b) utilizou para compreender as relações estabelecidas numa lógica de exclusão e numa lógica de inclusão, respectivamente. Na relação de *co-dependência*, a dependência mútua não permite o desenvolvimento da autonomia em ambas as partes. Se o professor de um aluno com deficiência estabelece com ele uma relação desse tipo, provavelmente ele atuará julgando que, em razão desta deficiência, o aluno é incapaz de desenvolver determinadas habilidades, e por isso, necessitará constantemente do cuidado dele, que é o único e o mais responsável pelo trabalho com o aluno. Neste tipo de relação, será difícil que o aluno desenvolva recursos próprios para aprender a cuidar de si, adaptar-se a novas situações e, conseqüentemente, desenvolver autonomia, baseando-se no *investimento de suas possibilidades*.

A diferença entre *co-dependência* e *interdependência*, é sutil, pois, em ambas, a dependência está presente na relação. Porém, na primeira, a dependência é assimétrica. A posição de um dos termos da relação é suposta como superior à do outro, e a relação é de subordinação. Na segunda, há correspondência entre o valor dos termos, sendo, portanto, a relação de coordenação. A outra diferença fundamental é que, no primeiro tipo de relação, a dependência se mantém constantemente, pois um termo é “refém” do outro, apesar de aquele que se julga na posição superior considerar-se “livre” do outro.

Na relação de *interdependência*, a dependência objetiva a autonomia para os dois termos da relação. Segundo Macedo (2002, p.124):

Interdependência significa ser parte e todo ao mesmo tempo. Isso é o mesmo que *autonomia*. Como ser relacional, uma parte nossa estará sempre no outro, daí o trabalho de assimilação. Ao mesmo tempo, o outro não pode fazer por nós. Em outras palavras, não fazemos nada sozinhos, mas ninguém pode fazer por nós. *Autonomia* significa um aperfeiçoamento e construção do que ninguém poderia fazer por nós e simultaneamente um reconhecimento e aprofundamento de que contamos com o outro.

Portanto a construção da autonomia é um dos importantes objetivos para uma educação de qualidade. Esta é almejada para uma educação inclusiva e deve se desenvolver

nas relações entre os diversos sujeitos que compõem o contexto educacional: alunos, professores, pais, agentes escolares, dirigentes, coordenadores, supervisores, secretários de educação, entre outros.

No contexto da inclusão, caracterizamos a educação inclusiva como um sistema complexo, segundo a proposta de Rolando Garcia, pois consideramos esta visão fundamental, pelo fato de romper com modos tradicionais de se considerarem os cuidados das pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, o sistema complexo se refere a uma forma de conceber a construção do conhecimento, tanto em nível individual, como em nível social, que compreende o sistema como uma totalidade com propriedades interdependentes. Pode-se dizer que, para promover a educação de crianças, jovens e adultos, necessita-se de um *sistema* educacional. Isto é, os alunos, a família, a comunidade, as atividades culturais, a escola, as secretarias de educação, os órgãos e conselhos federais, estaduais e municipais de educação e a sociedade civil organizada em favor da educação devem compor um todo coordenado entre si, constituindo um todo relacionado, um *sistema* (GARCIA, 2002).

No entendimento de que, para uma proposta de educação inclusiva ser efetivada, devemos compreender esta rede que compõe o sistema educacional. Logo, consideramos que esta proposta de educação pode ser vista como um *sistema complexo*.

Assim, a da educação inclusiva é tida como um sistema complexo, porque considera que as relações entre todos os elementos envolvidos no sistema educacional (sejam alunos, os profissionais da educação, a estrutura político-educacional, a estrutura física e material das escolas, a estrutura familiar, cultural e social dos alunos e da comunidade) são interdependentes e, por isso, complementares, indissociáveis e irredutíveis de considerar os diferentes aspectos (família, saúde, escola, educação, etc.) que compõem nossa relação com as pessoas, com a sociedade e conosco mesmos.

Assim, pensar e construir uma *educação inclusiva* é o desafio de viver em um *sistema complexo*.

Voltando a problematizar o contexto escolar, questionamos: quais são as experiências que favorecem o desenvolvimento das possibilidades de pessoas com deficiência visual no cotidiano escolar? Como alunos com deficiência visual podem aprender ciências se a dinâmica do ensino de ciências valoriza o sentido da visão, colocando os educandos em diversas situações do processo educacional em que o “aprender” depende do “ver”? A utilização dos materiais didáticos táteis serve para desenvolver temas de difícil compreensão por educandos cegos? Uma atividade de elaboração de materiais didáticos táteis, realizado com a participação ativa de educandos deficientes visuais, possibilitaria a aprendizagem de

conteúdos de ciências? A homogeneidade é o melhor contexto para favorecer o desenvolvimento das possibilidades? Por que e quais relações explicitam este desenvolvimento? Refletir ou responder a estas questões ajuda os profissionais da educação a se sentirem mais seguros para trabalhar numa perspectiva inclusiva?

Dadas as evidências atribuídas à importância do meio, da interação social para o desenvolvimento das possibilidades, inferimos por meio das questões colocadas e compartilhando idéias de autores que valorizaram um contexto inclusivo, que a heterogeneidade é um fator que promove o desenvolvimento das possibilidades do sujeito. Consideramos que embora não suficiente, o meio é necessário para esta promoção.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo conhecer as relações estabelecidas no cotidiano escolar e como podem beneficiar o desenvolvimento das possibilidades de duas crianças cegas, em uma perspectiva construtivista e inclusiva de educação.

A proposta da pesquisa é baseada nos princípios de reconhecimento, valorização e investimento nas diferenças individuais. Assim sendo, nossa hipótese é a de as relações estabelecidas neste contexto devem-se dar tomando-se por base o investimento nas necessidades individuais de cada aluno. Ainda neste contexto, é dada a pessoa com deficiência a oportunidade de exercer um novo papel social, não mais aquele de sujeito passivo, mas o de sujeito ativo, com possibilidades de participação social, de aprendizagem, de desenvolver habilidades, etc. A heterogeneidade passa a ser uma aliada neste processo na medida em que a cooperação entre os diferentes alunos, com diferentes experiências de vida, possa constituir relações de reciprocidade e interdependência que favorecerão a construção do conhecimento de todos os alunos (AMARO, 2006).

As várias inquietações bem como a luta para o acesso das minorias sociais à educação, com o compromisso de esta ser de qualidade para todos os alunos, foi o panorama que instigou a realização da pesquisa.

Metodologia

O método adotado na presente pesquisa de cunho qualitativo, pautou-se em princípios do estudo de caso propostos por Ludke e André (1986).

Para Lüdke e André (1986), a adoção das abordagens a serem seguidas numa pesquisa ocorre a partir da definição dos pressupostos que orientam o pensamento do pesquisador.

Elegemos como participante de referência dois alunos, irmãos e gêmeos com deficiência cujas relações no cotidiano foram acompanhadas sistematicamente ao longo da pesquisa, para um estudo deste processo. Assim, acompanhei por um período de dois meses e meio, duas crianças cegas durante atividades do cotidiano escolar em aulas de Ciências, no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Londrina, Paraná.

No intuito de obter elementos com os quais fosse possível compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento das possibilidades destes dois educandos cegos, elaboramos como instrumento para coleta de dados, um roteiro de observação que explicitasse elementos que nos dessem *indícios* sobre as relações estabelecidas destes educandos no cotidiano escolar. O roteiro, valendo-se destes pressupostos, foi dividido em cinco grupos de questões: relações com pessoas, espaço, tempo, objetos e atividades. Esta divisão teve a intenção de ser um recurso de organização do instrumento e de evidenciar relações com os mesmos. Como por exemplo: O aluno interage com as pessoas do seu grupo de trabalho? Ele sabe quem são? Como demonstra que sabe? Como ele estabelece comunicação? Em quais momentos interage? Quem são as pessoas de referência do aluno na escola? Como é a relação do aluno consigo mesmo (como ele se relaciona com o próprio corpo, desejos e sentimentos)? Como é a relação do aluno com seu irmão? Como o aluno usa o corpo durante a atividade? O aluno sabe onde é sua sala de aula, banheiro, cozinha, refeitório, parque, sala da diretora e outros locais da escola? Como demonstra isso? Sabe orientar as pessoas sobre a localização de tais locais? Como o aluno se locomove nos espaços da escola? O aluno realiza a tarefa no tempo planejado para sua execução? O aluno sabe o que é seu, o que é do outro e o que é da escola? Como demonstra? Como o aluno reconhece os objetos? Qual dos objetos mais interagiu? O aluno demonstra compreender as tarefas a serem realizadas durante a aula? Como demonstra isso? Quais atividades ele mais gosta? Que recursos são necessários utilizar para que ele compreenda?

Como parte da proposta da semana dos projetos científicos da escola participante, os alunos deveriam expor seus trabalhos para toda a comunidade escolar. O tema proposto à turma dos educandos cegos foi “animais invertebrados” e o trabalho estava em elaborar um insetário com insetos coletados por todos os grupos. Os alunos formaram grupos e apenas os alunos cegos não participaram da atividade de coleta conforme pedido da professora. Sendo assim, foi proposto aos dois educandos cegos que elaborassem um insetário com insetos feitos com materiais levados pela pesquisadora a partir da percepção de cada um. Foi necessário um levantamento perceptual de cada aluno cego e em seguida, por meio do toque com as pontas

dos dedos, eles tinham a oportunidade de conhecer os insetos coletados pelos alunos videntes para que pudessem representá-los conforme referencial perceptual de cada um (Figura 1).



Figura 1. Levantamento inicial das percepções do aluno cego.

Para elaboração do insetário, os alunos cegos usaram materiais como: massa de modelar, arame, placa de isopor, cola, tesoura e barbante. A cada encontro os alunos tinham a possibilidade de reelaborar o material a fim de que estes mantivessem um aspecto semelhante aos insetos verdadeiros (Figura 2a,b).



Figura 2a. Primeira representação de um besouro conforme percepção de A₁.



Figura 2b. Primeira representação de um besouro conforme percepção de A₂.

O aperfeiçoamento das representações conforme percepção dos educandos A₁ e A₂ foi observado ao longo das atividades. Foram representados insetos como borboleta, besouro, bicho-pau, cigarra, formiga, entre outros. Para finalização do insetário, os alunos tiveram que identificar suas representações com nomes. Desta forma, foi dada a tarefa aos dois educandos de elaborar uma forma substitutiva de escrita que fosse compreensível a todos os alunos, inclusive para eles. Os educandos A₁ e A₂ criaram com miçangas e alfinetes, um tipo de escrita em alto-relevo, que por meio do toque, foi testando o grau de habilidade para leitura de cada um (Figura 3).



Figura 3. Aluno cego e tarefa de leitura e compreensão da palavra.

Resultados e discussões

Por meio das relações com as **pessoas**, pudemos observar a importância que a linguagem teve para os educandos A_1 e A_2 se comunicarem com determinadas pessoas e situações. É por meio desta que estes alunos conhecerão e aprenderão a manipular mentalmente a realidade que os cerca (OCHAITA; ROSA, 1995).

Tanto A_1 como A_2 apresentaram boa interação com os colegas e com a professora. A_1 e A_2 quando queriam se comunicar com os colegas, com a professora ou com a pesquisadora, chamavam todos pelos nomes, com isso eles demonstraram reconhecer a todos pela voz. Nas aulas de ciências ambos sempre expressavam suas opiniões, bem como tiravam dúvidas com a professora. Os colegas, os professores e demais profissionais da escola ajudavam, conversavam e brincavam com eles sem receio, porém pareciam mais preocupados com as limitações deles que com as possibilidades. Os irmãos pediam para ajudar os outros alunos nas atividades mesmo quando estas eram difíceis para eles. O contato com crianças de outras turmas, e demais pessoas do cotidiano escolar, os acostumou a se relacionar também com estas. Sendo assim A_1 e A_2 se acostumaram a estar no meio de várias pessoas, como um grupo grande de crianças, ou a platéia que assistia a apresentação de seus trabalhos.

A relação de A_1 consigo mesmo progrediu à medida que ele foi incentivado a participar das atividades da forma como lhe era possível, utilizando seu corpo, e foi proporcionado a ele que experimentasse várias posições e lugares para estar dentro da sala de aula, uma vez que tinha que se reunir em grupos com outros colegas. Ele movimentava mais o seu corpo para tocar e tentar pegar determinados objetos e pessoas. O mesmo foi observado para A_2 , sobre a

relação dele consigo mesmo que demonstrou construir também hábitos ou esquemas de ação em relação a seu próprio corpo.

A relação de A₁ com A₂ e vice-versa era sempre muito afetiva. Ambos procuravam sempre auxiliar o outro, sentavam-se lado a lado na sala de aula e fora dela eram sempre vistos juntos. A₁ demonstrou ser mais extrovertido e falava mais que A₂. No entanto, A₂ demonstrou mais comprometimento para com as atividades e dedicação. Ele também era mais tímido que A₁. Eles também demonstraram conhecer as características físicas um do outro bem como comportamentais.

Já a relação deles com a pesquisadora, nos primeiros momentos ambos demonstraram timidez, depois ficaram descontraídos com a presença dela. Os encontros eram sempre muito divertidos e na maioria das vezes, o sorriso estava presente na face deles.

A possibilidade de circular pelos diversos **espaços** da escola permitiu que tanto A₁ como A₂ aprendessem estratégias que facilitassem sua locomoção bem como comunicassem aos outros onde eram determinados ambientes da escola como: banheiro, pátio, bebedouro, biblioteca, etc. Eles também aprenderam em que lugar normalmente se sentavam em sala de aula, onde guardavam seus materiais de uso pessoal e coletivo do cotidiano. Eles também foram incentivados a participar das atividades da escola, como a semana dos projetos científicos, fato este que, colaborou para que eles experimentassem movimentar-se no espaço de maneiras diversificadas, recebendo vários estímulos sensoriais. A₁ e A₂ se locomoviam pelos espaços da escola, com a ajuda dos colegas. Geralmente eram as meninas que os conduziam principalmente nos lugares acidentados, porém a tarefa era dividida com os meninos quando tinham que levá-los ao banheiro. Às vezes os profissionais da escola também ajudavam. Raramente eram vistos sozinhos e usavam bengalas com pouca frequência. Usavam o tato para explorar as superfícies situadas nos ambientes em que os braços alcançavam.

A₁ e A₂ realizavam as atividades no **tempo** em que a professora planejava para tal, considerando suas características. Conforme realizavam diariamente determinadas atividades, como a de criar insetos com massa de modelar e escrever em alto-relevo com alfinetes e miçangas, foi diminuindo o tempo necessário para realizá-las.

Era oferecida a A₁ e a A₂, a possibilidade de tocar e manipular, da forma como lhe era possível, vários dos **objetos** levados pela pesquisadora, bem como do cotidiano escolar, mesmo quando eles não tinham movimentos adequados para utilizá-los, como no caso da tesoura ou da cola. Esta atitude contribuiu para que eles pudessem conhecer a função dos objetos e a demonstrar a intenção de realizar movimentos para utilizá-los, de acordo com a

sua função. A professora e seus colegas procuravam uma forma melhor de posicionar os objetos que eles manuseavam, para facilitar sua utilização. As mãos, embora de forma desajeitada e não muito sutil, moviam-se de forma intencional para buscar as peculiaridades da forma e poder, assim, obter uma imagem dela. O contato com insetos de verdade, fez com que eles resgatassem de suas memórias, a lembrança dos que já tinham visto e conhecer algumas das características daqueles que nunca puderam ver. Assim como ocorreu quando usavam a massa de modelar, os barbantes e as colas, além de lembrar de cores que um dia puderam ver, tiveram (sem muito aprofundamento) algumas noções de outras cores. Eles compreendiam a necessidade de compartilhar alguns objetos com outras crianças também. Dos objetos levados pela pesquisadora, foi com a massa de modelar que A₁ e A₂ apresentaram melhor interação.

Fazer insetos com massa de modelar foi uma das **atividades** em que eles tiveram maior envolvimento e prazer em realizá-las, como também desenvolveram estratégias para criá-los e demonstraram o progresso do desenvolvimento cognitivo destes alunos. A₂ apresentou mais habilidades para a atividade de modelar que A₁, e as suas representações dos insetos apresentaram um melhor aspecto também. Na atividade de escrever em alto-relevo com miçangas e alfinetes, A₁ e A₂ tiveram a possibilidade de compreender algumas noções de espaço e seqüência. Observamos também que os estímulos sensoriais eram indispensáveis para realização de todas as atividades.

No geral, ao participarem da atividade de construir um insetário, esta pode proporcionar a A₁ e a A₂ o desenvolvimento da criatividade, de suas percepções, o envolvimento com outras crianças, assim como possibilidades de aprendizagem e inclusão. A₁ e A₂ por meio desta e na vivência cotidiana, também tiveram a oportunidade de compreender regras do convívio social da escola, regras das atividades e de suas seqüências, realizando associações entre aquilo que sentiam, ouviam, pessoas e situações.

No seu cotidiano escolar A₁ assim como A₂ estabeleceram relações com pessoas, com o espaço, com o tempo, com os objetos e com atividades. Observamos que algumas dessas relações com pessoas foram de co-dependência. Como aconteceu às vezes, que algumas colegas tinham atitudes de sempre querer ajudá-los em situações em que eles pudessem ser capazes de resolverem sozinhos, mesmo com dificuldade. Estas relações de co-dependência devem e podem ser transformadas em relações de interdependência, para que pessoas como A₁ e A₂ possam estudar em escolas regulares e serem beneficiados com as relações que se estabelecem neste contexto. Acreditamos que fora as relações de co-dependência observadas, as relações principalmente com as atividades, com os objetos, com o espaço, com o tempo

contribuíram e valorizaram o desenvolvimento de suas possibilidades, porque colocaram em funcionamento seus aspectos afetivos, sensoriais, motores e cognitivos, porque foram considerados em sua singularidade, porque eles viveram um cotidiano escolar que acreditou que eles podiam aprender.

Conclusões

As perspectivas teóricas apresentadas neste trabalho constituíram a base da proposição da pesquisa, e ao mesmo tempo, foram elaboradas de modo que seu conjunto justificasse por que as relações estabelecidas no cotidiano escolar, em uma perspectiva inclusiva de educação, beneficiam o desenvolvimento das possibilidades de alunos com deficiência visual. O material empírico desta pesquisa confirmou o que essas referências teóricas indicam e trouxe exemplos de relações que contribuíram para o progresso destes alunos.

Algumas das relações observadas, ilustram alguns desafios que ainda necessitam ser superados para trabalharmos efetivamente na lógica inclusiva de educação. Nesta pesquisa, queremos enfatizar as relações favoráveis que foram construídas nos cotidianos escolares que acompanhamos. Consideramos que estas relações fortalecem e dão indícios das possibilidades que podemos desenvolver.

Como pressuposto em um contexto que trabalha na lógica da inclusiva de educação (MACEDO, 2001b), os educandos A_1 e A_2 foram compreendidos e valorizados nas formas em que podiam estabelecer relações com as pessoas, com o espaço, com o tempo, com os objetos e com as atividades no cotidiano escolar. A_1 e A_2 também puderam viver relações de semelhança dentro do seu cotidiano. Ambos levavam bronca, experimentavam todos os materiais, que os demais alunos experimentavam, circulavam por todos os espaços da escola, realizavam as atividades que os outros alunos realizavam, etc.

Como em um sistema complexo, observamos objetivos diferenciados para o trabalho com cada aluno, considerando-se suas necessidades e possibilidades. Também observamos mudanças de estratégias quando estas foram consideradas necessárias. Um exemplo de mudança de estratégia foi quando a pesquisadora percebeu que para o aluno A_1 , a proposta de elaborar escrita em alto-relevo não o estava agradando, uma vez que ele tinha consciência de que não estava conseguindo realizá-la. Assim sendo, a pesquisadora elaborou uma escrita em alto-relevo como ponto de referencia na sua folha, para que ele preenchesse aquele espaço.

Podemos perceber com referencia aos alunos A_1 e A_2 , relações baseadas na lógica da interdependência, embora em alguns momentos tenhamos percebido outras ainda

caracterizadas pela co-dependência. Consideramos que estes poderiam ser desafios importantes para construção da autonomia dos alunos a serem trabalhados numa perspectiva da interdependência com características de indissociabilidade, complementaridade e irreduzibilidade.

A reciprocidade, a solidariedade e a cooperação foram incentivadas nas relações vividas com os alunos. Lembramos que, para Piaget (1932/1994), esses três elementos são indicadores da evolução cognitiva e afetiva das crianças. Quando somos capazes de cooperar é que podemos desenvolver nossa autonomia.

Vale lembrar que o propósito de nossa pesquisa não foi estudar diretamente o benefício da educação inclusiva para todos os participantes do cotidiano escolar dos alunos. Entretanto, podemos inferir, que os cotidianos da escola deste estudo contribuíram para o desenvolvimento de todos os participantes envolvidos no processo.

Assim, sustentados pelas afirmações de Piaget (1937/2001) de que a elaboração do universo pela criança é construída no seu relacionamento com os objetos (objetos pessoas e objetos físicos), o espaço, o tempo, e nas relações de causalidade, compreendemos que os conhecimentos são construídos na relação que o sujeito (com suas características próprias) estabelece com as pessoas, com o espaço, com o tempo, com os objetos e com as atividades que realiza.

Consideramos também que o cotidiano escolar dos educandos A₁ e de A₂ possibilitou que eles vivessem algumas características da vida cotidiana propostas por Heller (1970/s.d.). Como **todo homem**, eles tiveram o direito de freqüentar a escola e de participar das atividades cotidianas, sendo respeitadas suas formas possíveis de participação. Assim, eles foram considerados como **homens inteiros**, com características peculiares e, simultaneamente, similares entre si e aos demais alunos. Eles viveram um cotidiano **heterogêneo**, diversificado pelas suas características, dos profissionais da escola e de suas famílias. Cada um dos alunos A₁ e A₂ estavam vivendo um contexto histórico e social simultâneo, mesmo que ambos tivessem características tão peculiares entre si. Cada um viveu a sua vida de **indivíduo**, de sujeito singular. As atividades e situações vividas lhes possibilitaram fazer **escolhas** e serem **espontâneos** oferecendo-lhes **alternativas**. Como todos os alunos, eles viveram um cotidiano de possibilidades.

É no cotidiano escolar que os desafios de lidar com a heterogeneidade dos alunos são evidenciados, mas é também nele e na constante reflexão sobre ele, que podemos encontrar elementos que nos auxiliem a oferecer uma educação de qualidade a todos.

Referências

AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Coleção psicologia e educação/dirigida por Lino de Macedo.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção** - das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.p.15-69.

HELLER, Agnes. (1970). **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, 4 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, s.d.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Psicologia e Educação**-Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/São Paulo), v.13,p.29-51,2001b.

MACEDO, Lino de. A questão da Inteligência: todos podem aprender? **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**- São Paulo: Moderna, 2002. p.117-124.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.183-197.

PIAGET, Jean. (1932). **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus,1994.

PIAGET, Jean. (1937). **A construção do real na criança**. Tradução de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 2001.

