

# Entrevista

## Cecília Guarnieri Batista

Cecília Guarnieri Batista é docente da Universidade Estadual de Campinas no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto (CEPRE), Faculdade de Ciências Médicas. Desde 1993, sua atividade docente está ligada à área da Educação Especial e Reabilitação, com foco no estudo dos processos psicológicos do desenvolvimento humano. Para conhecer o CEPRE, o leitor pode visitar o site: <http://www.fcm.unicamp.br/centros/cepre/texto.html>

Entrevistadora: Marcia Moraes – professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Subjetividade, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do projeto de pesquisa *Ver e não-ver: o teatro como dispositivo cognitivo entre jovens cegos*, desenvolvido no Instituto Benjamin Constant. Email: [mmoraes@vm.uff.br](mailto:mmoraes@vm.uff.br)

**Marcia Moraes:** Fale um pouco do seu percurso profissional e do seu trabalho no CEPRE. Quando e por que seu trabalho de pesquisa voltou-se para o estudo dos temas relacionados à deficiência visual?

**Cecília G. Batista:** Formei-me em Psicologia em 1972, e logo em seguida comecei a dar aulas em uma universidade privada e a cursar pós-graduação no Departamento de Psicologia Experimental da USP. Meus interesses de pesquisa sempre estiveram voltados, de uma forma ou de outra, para o desenvolvimento e a educação de crianças, inicialmente com enfoque metodológico, depois, de intervenção e reflexão teórica sobre os processos envolvidos ao longo das intervenções.

Desde o final de 1993, trabalho no CEPRE, um centro vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, cuja missão é realizar ensino, pesquisa e prestação de serviços interdisciplinares na área do desenvolvimento humano e reabilitação, compreendendo, prioritariamente, as deficiências sensoriais, a comunicação e a linguagem.

Venho desenvolvendo projetos integrados de pesquisa e intervenção voltados para crianças com deficiência visual (cegueira e baixa visão), e/ou dificuldades de aprendizagem e alterações de linguagem. Essas experiências vêm permitindo levantar questões relativas ao processo de desenvolvimento de crianças com deficiência visual, e, em especial, aquelas com outras alterações de origem orgânica (ex: síndromes, alterações neurológicas, etc).

**Marcia:** No seu artigo<sup>1</sup>, você critica uma certa abordagem comparativa no desenvolvimento cognitivo do cego. Esta abordagem sempre faz comparações com o desenvolvimento dos videntes. Ao contrário disso, você defende um outro enfoque. Que enfoque é esse? Você pode nos explicar quais são os principais pontos de sua abordagem sobre este tema?

**Cecília:** Essa outra abordagem é apresentada por Warren<sup>2</sup>, em seu livro de 1994. Warren é um psicólogo norte-americano que faz pesquisas sobre cegueira, e vem editando sucessivas revisões de literatura sobre o desenvolvimento da pessoa cega (Warren, 1977, 1984, 1994). Em seu último livro, ao discutir enfoques para realização e análise de pesquisas, Warren (1994) apresenta uma distinção entre o enfoque comparativo e o enfoque diferencial. Define o enfoque comparativo como aquele em que é feita a comparação entre o desempenho médio de grupos de cegos e videntes. Lembra que os resultados, em geral, trazem médias mais baixas para os grupos de cegos, comparados aos de videntes, e esses resultados são tomados como indicação de limitações correlacionadas à cegueira.

Já o enfoque diferencial é apresentado por Warren (1994) como uma busca de explicação das diferenças dentro de uma população. Para tanto, o primeiro passo consiste em uma descrição cuidadosa das características da população e o segundo, na identificação dos correlatos, e, se possível, da causa da variação. Ele aponta as seguintes vantagens desse enfoque: 1ª) Lembrar-nos da grande variabilidade existente dentro da população das crianças cegas. Assim, devemos buscar a compreensão das variáveis que produzem essas diferenças, e não tentar resumi-las em tendências médias. 2ª) Facilitar a geração de conhecimento que pode nos ajudar a intervir nas circunstâncias que otimizam o desenvolvimento das crianças.

O autor critica o enfoque comparativo que, ao enfatizar idade cronológica e condição visual específica, tende a tirar a atenção das variáveis que deveriam estar sendo focalizadas. Ele diz que se obtém mais compreensão acompanhando o processo de desenvolvimento de uma criança cega, especialmente de casos em que a aquisição de uma habilidade é bem sucedida, do que buscando tendências médias, pois um único caso bem sucedido já indica que as dificuldades, freqüentemente encontradas na aquisição daquela habilidade, não são inerentes à cegueira.

A crítica de Warren se estende para os estudos de todos os aspectos do desenvolvimento da pessoa cega, e não apenas ao cognitivo. Penso que suas colocações tendem a desencorajar a realização de estudos comparativos entre populações com indivíduos videntes e cegos. E é bom lembrar que esse tipo de estudo tende a ser custoso, de difícil realização, e com riscos de não-pareamento adequado das populações envolvidas. Por outro lado, sugerem estudos centrados na análise de processos de desenvolvimento. De forma coerente com a abordagem histórico-cultural, uma modalidade que me parece bastante promissora envolve os estudos com foco nas interações com adultos, parceiros e objetos significativos, observadas de forma detalhada em estudos microgenéticos, envolvendo análise minuciosa de transcrições dos vídeos dessas interações. Esses estudos, realizados de forma longitudinal, permitem o acompanhamento do processo de desenvolvimento, e o levantamento de hipóteses sobre fatores potencialmente relevantes para esse desenvolvimento, especialmente quando essa análise leva em conta o contexto cultural em que são observadas as referidas interações.

Dessa forma, pode-se passar a ter estudos que apontem para exemplos de aquisições, e para o possível significado de diferentes contextos para essas aquisições. A idéia, já delineada por Warren, é sair da caracterização daquilo que é esperado, em média, para as crianças cegas, e elucidar processos de desenvolvimento e possíveis obstáculos aos mesmos. E, ao longo dessa análise, discutir as decorrências desses conhecimentos para o planejamento de intervenções, visando a promoção do desenvolvimento das crianças cegas.

**Marcia:** O tema da inclusão das pessoas deficientes tem sido amplamente discutido. Do seu ponto de vista, o que é incluir? Quais são os alcances e limites da inclusão? Para você, no caso específico dos DVs, como ocorre, se é que ocorre, a inclusão? Com relação ainda a este tema, eu gostaria de que você falasse um pouco a respeito do que você pensa sobre o papel e o lugar das Escolas Especiais na educação das pessoas com deficiência, em particular, com deficiência visual.

**Cecília:** Achei interessante uma apresentação bastante abrangente da noção de inclusão, apresentada por Lipsky e Gartner (1999)<sup>3</sup>, para quem a promoção da inclusão é vista como requisito para uma sociedade democrática, e como o oposto à alienação, que ameaça a comunidade. Dewey é lembrado na seguinte citação:

*"Dado que os humanos precisam aprender a ser democráticos, a política social – e particularmente a política educacional – deve promover sistemas inclusivos, porque esses são os tipos de arranjo institucional em que as identidades democráticas, valores, e comunidades são cultivados" (apud Lipsky e Gartner, 1999, p. 21).*

Nesse sentido, penso que a adoção de uma política educacional inclusiva significa assumir uma responsabilidade pela educação de todas as crianças e jovens, sem distinção do limite ou dificuldade que possam apresentar, o que, aliás, já está escrito

nas leis de nosso país. Quanto às estratégias educacionais e operacionais para essa inclusão, há que se pensar. Acho que é uma colocação bastante simplista essa que estabelece uma equivalência entre "inclusão" e "colocação de todos os alunos na mesma sala de aula, de acordo com sua faixa etária". No que se refere à educação de pessoas com deficiência, temos, com certa frequência, nos fixado em um de dois extremos: de um lado, a antiga classe especial ou instituição segregadora, denunciada por seus múltiplos problemas, em muitos trabalhos acadêmicos, e, de outro, as propostas de inserção na sala comum, com a recomendação de uma educação de qualidade para todos os alunos. Entre esses dois extremos, temos algumas propostas, que ainda não dão conta da complexidade dos objetivos a serem atingidos com a educação inclusiva.

No que se refere à deficiência visual, acho que há necessidade de estabelecer uma distinção entre, de um lado, as questões relativas às necessidades educativas especiais do aluno cego ou com baixa visão, no que se refere ao acesso a ambientes e materiais educacionais e, de outro, as questões relativas ao processo educacional em sentido mais amplo. Vamos discutir um pouco essas diferentes questões.

### **Acesso a ambientes e materiais educacionais para alunos com deficiência visual:**

Aqui, a pergunta básica é: de que forma um aluno com deficiência visual tem acesso aos materiais educacionais normalmente utilizados na sala de aula regular? A resposta depende das especificidades dessa deficiência visual.

- Alunos com baixa visão: existem várias diretrizes já consagradas<sup>4</sup>, relativas à prescrição e adoção de auxílios ópticos e não-ópticos na sala de aula. Entretanto, raramente se constata a efetiva implantação dessas diretrizes, o que envolveria: avaliação precisa da funcionalidade visual e respectiva indicação do auxílio correspondente, acesso aos auxílios prescritos, orientação a professores, dirigentes escolares e alunos sobre a importância do uso dos auxílios durante a execução de tarefas escolares.

- Alunos cegos: precisam de sistemas alternativos de acesso e produção de linguagem escrita, notação matemática, e outros tipos de notação (ex: mapas, gráficos, esquemas, etc). Precisam de condições de acesso, o mais imediato possível, aos materiais escritos (livros, periódicos, etc), o que vem sendo facilitado pelos recursos da informática. À semelhança do aluno com baixa visão, verifica-se que faltam definições sobre a melhor forma de oferecer esse acesso alternativo (uma das dúvidas se refere às modalidades: professor itinerante ou sala de recursos), e, em muitos casos, o que é oferecido no município de residência do aluno é inadequado, em quantidade e qualidade (havendo, ainda, muitos lugares em que nada está disponível).

### **O processo educacional de alunos com deficiência visual**

Alunos com deficiência visual muitas vezes têm dificuldades de aprendizagem na escola. Apresentam alterações em seu desenvolvimento, que se manifestam de diversos modos. Conforme já discuti em alguns trabalhos (Batista, 2001, 2003, 2004)<sup>5</sup>, essas alterações não são inerentes à deficiência visual. Entretanto, esta, especialmente se associada a outras alterações de origem orgânica, representa risco para o surgimento de dificuldades. Penso que essa é uma área ainda pouco explorada. Nem sempre se justifica, ao abordar esses casos, o rótulo de deficiência múltipla. E este, quando aplicado, só traz preocupações maiores quanto às modalidades educacionais a serem oferecidas. A criança não é considerada elegível para certos serviços educacionais para deficientes visuais (ex: sala de recursos) por apresentar essas outras dificuldades, e não é aceita nas instituições para crianças com outros tipos de deficiência, devido à deficiência visual (isso não acontece sempre, mas com frequência suficiente para gerar preocupações).

Em nossa experiência com os grupos de convivência no CEPRE, temos tido a oportunidade de documentar diferentes casos, com diferentes graus de comprometimento. Como tendência geral, temos observado que essas crianças

apresentam mais capacidades de aprendizagem do que indicam as avaliações de profissionais das áreas da saúde e educação pelos quais elas já passaram. Nos grupos pequenos, em interação com os adultos da equipe de atendimento, e com as demais crianças, elas aprendem, adquirem novos conhecimentos, e reduzem problemas de comportamento (recusa de participação, desatenção, agressividade, excessiva timidez e falta de envolvimento nas tarefas). Em geral, são crianças que estão em defasagem com a proposta escolar para sua faixa etária. A melhor formulação para descrevê-las é afirmar que elas aprendem em condições algo diferentes das propiciadas pela sala de aula regular, especialmente no caso da escola pública, com salas superlotadas e um único professor por turma.

Penso que é extremamente urgente se discutir essa questão: há um jargão sobre "individualização do ensino", sobre "currículo adequado às necessidades do aluno", mas pouco se faz, na prática, para uma efetiva alteração das condições de ensino na escola regular. Trata-se de um desafio, envolvendo elaboração, implementação e avaliação sistemática de propostas educacionais, que contribuam para a construção de um modelo educacional efetivamente inclusivo.

## NOTAS DE RODAPÉ

1 BATISTA, Cecília Guarnieri. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. jan./abr. 2005, vol.21, no.1, p.07-15. Disponível na World Wide Web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722005000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100003&lng=pt&nrm=iso). ISSN 0102-3772

2 WARREN, D.H. (1977). *Blindness and early childhood development*. New York, EUA: American Foundation for the Blind.

WARREN, D.H. (1984). *Blindness and early childhood development* (2ª edição, revisada). New York, EUA: American Foundation for the Blind.

WARREN, D.H. (1994). *Blindness and Children: an individual differences approach*. EUA: Cambridge University Press.

3 LIPSKY, D.K. & GARTNER, A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. Em Daniels, H. & Garner, P. (Orgs.) *Inclusive education- World Yearbook of Education*, 1999. Londres, Reino Unido: Kogan Pb.

4 CARVALHO, K.M.M., GASPARETTO, M. E. F., VENTURINI, N. H. B. & KARA-JOSÉ, N. (2005). *Visão subnormal - Orientações ao professor do ensino regular*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 3ª ed.

5 BATISTA, C.G. (2001). Deficiência visual, alterações no desenvolvimento e o processo de escolarização. *Boletim de Psicologia*, LI, nº 115 (jul/dez 2001), 187-200.

BATISTA, C. G. (2003). Concepções sobre desenvolvimento e aprendizado: implicações para programas de intervenção. Em S. R. F. ENUMO, S. S. QUEIROZ, & A. GARCIA (Orgs.) *Desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas*. (pp. 13-33) SP: Casa do Psicólogo.

BATISTA, C.G. (2004). Crianças com problemas orgânicos: contribuições e riscos de prognósticos psicológicos, *Educar em Revista* (Dossiê: Educação Especial), 2004, 23 (jan-jun), 45-63.