

DESAFIOS DE BRINCAR E CONVIVER: EXPERIÊNCIAS ENTRE CRIANÇAS CEGAS E VIDENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

MS. GISELE CARREIRÃO GONÇALVES

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências
Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Professora da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE
Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e
Sociedade Contemporânea – NEPESC/UFSC

DR. ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität – Hannover/Alemanha
Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas
Educação e Sociedade Contemporânea – NEPESC/UFSC

Resumo | O presente texto problematiza desafios impostos para a educação na perspectiva inclusiva. Para isso utiliza-se de observações em aulas de Educação Física ocorridas em uma creche municipal, ofertadas a crianças com idade entre um ano e três meses e dois anos, entre elas uma menina e um menino cegos. Algumas crianças videntes se aproximam da dupla esboçando sentimento de piedade, mas também atentas aos cuidados com elas. Por outro lado, os pequenos cegos estão expostos a curiosidades que ignoram seus desejos e lhes encaram como se bonecos fossem. São essas crianças capazes de mostrar como nossos preconceitos são engendrados desde a mais tenra idade e como modulam discursos e as próprias práticas de convivência.

Palavras-chave | Crianças cegas; Educação Física; Educação Inclusiva.

-
1. O trabalho contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos nº 408324/2023-6 e 312749/2021-0 – e da Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (Fapesc) – Edital 21/2024.

CHALLENGES OF PLAYING AND LIVING TOGETHER: EXPERIENCES BETWEEN BLIND AND SEEING CHILDREN IN KINDERGARTEN

Abstract | This paper problematizes the challenges on education from an inclusive perspective. To do so, it evokes notes on Physical Education classes held in a municipal nursery school, offered to children aged between one year and three months and two years, including a blind girl and a blind boy. Some of the seeing children approach the pair, showing feelings of pity, but also attentive to caring for them. On the other hand, the little blind children are exposed to curiosity seekers, who ignore their desires and look at them as if they were dolls. These children are able to show how our prejudices are engendered from an early age and how they modulate discourses and the very practices of coexistence.

Keywords | Blind Children; Physical Education; Inclusive Education.

LOS DESAFÍOS DE JUGAR Y CONVIVIR JUNTOS: EXPERIENCIAS ENTRE NIÑOS CIEGOS Y VIDENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen | El texto problematiza los desafíos planteados a la educación desde la perspectiva inclusiva. Para ello, utiliza observaciones de clases de Educación Física en una escuela infantil municipal, ofrecidas a niños de edades comprendidas entre un año y tres meses y dos años, entre los que se encuentran una niña y un niño ciegos. Algunos de los niños videntes se acercan a la pareja, mostrando sentimientos de lástima, pero también atentos a cuidar de sus compañeros. En cambio, los pequeños ciegos están expuestos a los curiosos, que ignoran sus deseos y los miran como si fueran muñecos. Estos niños son capaces de mostrar cómo se engendran nuestros prejuicios desde una edad temprana y cómo modulan los discursos y las propias prácticas de convivencia.

Palabras clave | Niños ciegos; Educación Física; Educación Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Como destaca Gilberta de Martino Jannuzzi (2012), é da metade do século XIX a criação da primeira instituição voltada à educação de pessoas cegas no Brasil. Mais precisamente, no ano de 1854 foi fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant. A pioneira entidade recebeu, nos seus primeiros 18

anos, 64 pessoas em regime de internato, porém, somente 16 concluíram os estudos, recorda Jannuzzi. Ela também assinala a discrepância entre a população brasileira com cegueira e o ínfimo número de acessos a essa organização especializada. Em 1872², existiam 15.848 pessoas cegas, mas dois anos depois somente 35 eram atendidas.

A garantia de chegada e permanência naquele ambiente estruturado para formar pessoas cegas, por algum tempo passou longe de seu objetivo, ao menos nos termos de sua abrangência. E assim, na tentativa de reparação histórica diante de injustiças e cerceamentos de direitos, entre eles à educação na escola regular, o mundo começa a tremular, no final do século XX, a bandeira da inclusão. Em 1994 tem-se a Declaração de Salamanca, “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, documento do qual o Brasil é signatário. Desde então, o conceito de *inclusão* tem se capilarizado cada vez mais, o que não garante que esforços operacionais e orçamentários ocorram na mesma proporção.

Dessa forma, números como os apresentados por Jannuzzi (2012) já não são mais tolerados, tampouco a educação para pessoas cegas em ambientes segregados. A supracitada Declaração veio impulsionar³ a criação de políticas educacionais inclusivas, ou seja, intramuros das escolas regulares. Contudo, normativas legais não traduzem nem efetivam a ausência de conflitos.

A escolarização na perspectiva inclusiva – apesar das décadas desde seus primeiros passos – é tema cercado de polêmicas. Argumentos não faltam aos adeptos e aos opositores ao movimento, que é projetado como panaceia para todos os problemas que enfrentamos no mundo moderno. A *inclusão* – em sentido mais restrito – tem sido apresentada

2. Lobo (2023) diz que o primeiro levantamento estatístico confiável no Brasil é de 1872, com informações como raça (branco, pardos, pretos e caboclos), sexo, condição social (livre ou escravizado), além das deficiências (cegos, surdos-mudos, aleijados, dementes e alienados).

3. O Art. 208 da Constituição de 1988 já indicava “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

como a solução de problemas políticos, econômicos e sociais. Defende-se que os ambientes pedagógicos sejam os grandes responsáveis por um mundo melhor, justo e fraterno, alicerçando o convívio das diversidades corpóreas, linguísticas, comportamentais, de ritmos de aprendizados, apostando-se nas respostas (sempre) positivas que crianças, jovens e adultos darão nesta conjuntura desafiadora.

Esses debates e práticas incluem crianças cegas que frequentam unidades educativas regulares. Para abordar alguns dos pontos de tensão de experiência ainda tão singular – entre videntes e cegos, todos de pouca idade – apoiamo-nos em um conjunto de observações realizadas em uma instituição pública de Educação Infantil em Florianópolis, capital de Santa Catarina. No município essa etapa da educação básica se desenvolve há décadas sob sólido projeto pedagógico que incorpora, desde 1986, a presença de professores e professoras de Educação Física.

As observações sobre o tema tomam como ponto de partida aulas da supracitada disciplina, ministradas para uma turma de crianças entre um ano e três meses e dois anos de idade, entre as quais duas cegas, um menino e uma menina. Suas presenças construíam um contexto particular, repleto de significados que demandavam a busca de práticas inclusivas. Nesse contexto, são as inter-relações entre crianças e entre elas e as professoras, que pretendemos problematizar neste texto.

Encarar as dinâmicas impostas pelo projeto educacional inclusivo é encarar dúvidas e inseguranças, mas também um possível florescer para novas descobertas. São tensionamentos possíveis a partir do que demanda a pluralidade humana. Temos diante de nós a grande virada: colocar em xeque a corponormatividade (Mello; Nuemberg, 2012), ou seja, a celebrar a existência dos múltiplos corpos com suas urgências. Por meio desse processo, novas relações e experiências se estabelecem, outras formas de expressar-se e de aprender (e ensinar) estão em cena.

TRAMAS INCLUSIVAS E SEUS CONTRASTES

Nunca uma época histórica deu tanta importância para as crianças como a nossa. Hannah Arendt (2004) lembra, no entanto, que atribuir a elas a responsabilidade por um futuro mais alvissareiro é expectativa que se apresenta desde muito tempo, tendo começado na Antiguidade. Tal esperança convive com o fato de que os pequenos nascem para um mundo que lhes é anterior, mergulhados, portanto, em linguagem, culturas e desejos que os antecedem. É por isso que a filósofa dirá também que é tarefa dos adultos cuidar do mundo e apresentá-lo às novas gerações (Arendt, 2022). Um dos percalços desse processo é que as formas de socialização concreta são eivadas de preconceitos, alguns deles produzidos e disseminados no interior das famílias, uma vez construídas situações de abjeção, medo e violência contra grupos sociais dos quais eventualmente só se ouviu falar, com os quais nem mesmo houve encontros ou confrontos.

Se a escola é o lugar que prepara crianças e jovens para transitar da esfera doméstica para a experiência pública, como assevera Arendt (2022), ela certamente deve ensinar que no interesse dos assuntos que dizem respeito a todas as pessoas, à pólis, deve prevalecer a igualdade, não podendo haver, portanto, qualquer tipo de discriminação. Isso não significa que no ambiente escolar – e obviamente fora dele – não haja espaço para as diferenças que, sim, devem ser consideradas para que uma das premissas da vida política deva ser atendida: a coexistência no interior da pluralidade.

Na creche há duas crianças cegas em meio a todas as outras videntes. Estas miram-nas em um misto de cuidado, curiosidade e piedade. Talvez tais elementos circunscrevam as relações entre os pequenos porque também inscrevam os adultos. Valores e referências estão em nós impregnados e cristalizados e propor a *inclusão* não nos é tranquilo, por consequência de nossa formação social e cultural.

Que a deficiência seja uma questão social, antes que estritamente médica, observa-se a partir da diferenciação apresentada por Débora Diniz (2007) entre lesão e deficiência, fruto de debate provocado pelas

próprias pessoas com esta condição a partir dos anos 1960, dando origem ao modelo social da deficiência. Este ganha fôlego em oposição ao médico, ainda o parâmetro hegemônico para diagnosticar e prognosticar que, no limite, reduz os sujeitos às marcas biológicas, geralmente percebidas como impeditivas para uma vida prazerosa e produtiva. O modelo social altera o paradigma da deficiência, subtraindo do saber médico a responsabilidade discursiva acerca das (im)possibilidades dessas pessoas, pois entende que a tônica da abordagem deve ser sociológica. À medicina cabem os conhecimentos sobre a lesão, em contrapartida, a deficiência e suas consequências dependem de justiça social, garantia de direitos e políticas públicas. Não é a lesão que leva à experiência da deficiência, mas sim os impedimentos socialmente impostos, do qual são exemplo, mas que nem de perto esgotam o problema, as barreiras arquitetônicas.

Os processos de reabilitação são um direito e têm (ou deveriam ter) grande importância na rotina dessas pessoas, contribuindo muito com a qualidade de suas vidas. Contudo, o que se propõe no modelo social é que a lesão não seja um limitador. As pessoas que vivem a experiência da deficiência tampouco aceitam manter-se ofuscadas e silenciadas pelos especialistas (médicos, terapeutas, professores). Por isso organizam-se politicamente e passam a construir e anunciar suas pautas. No Brasil, participaram ativamente da elaboração da Constituição de 1988. A representatividade no processo e a garantia de que esse grupo não ganhasse uma seção à parte na Carta Magna é motivo de comemoração entre as lideranças, que compreendiam que sua condição não poderia lhes inscrever numa redação seccionada. A deficiência era questão a atravessar todos os debates constitucionais, do direito à educação, à saúde, ao trabalho, à acessibilidade, entre outros (Lanna Júnior, 2010).

As crianças muito pequenas já reproduzem – porque foi aprendido – o sentimento de piedade, um dos frutos do modelo médico, que encara a deficiência como uma catástrofe de vida (Mello; Nuemberg, 2012), bem como do registro religioso. Sobre a atuação deste segundo segmento, Lília Ferreira Lobo (2023) recorda os nomeados inválidos – “cegos, aleijados, doentes, surdos-mudos, mentecaptos e malucos” (p. 86) – viventes no

Brasil Colônia, que desde então estiveram no radar das ações de caridade, movidas pela compaixão e desempenhadas pela igreja. As crianças observadas veem a colega do grupo como aquela que merece pena, afinal sua cegueira lhe colocaria num patamar de subordinação:

[...] quando não tem adulto por perto, Marina⁴ abraça forte Helena (menina cega) pelo pescoço levando-a na direção de seu colo. Helena chora, fica incomodada, é preciso a intervenção de algum adulto. Uma das professoras diz a uma colega: “Tem que ficar de olho!”. Dessa forma, uma educadora se dirige para o tapete, uma vez que a colega está mediando a brincadeira no túnel, e fica próxima de Helena. Entrega-lhe uma boneca, mais uma vez Marina se aproxima e diz: “Tadinha!” (referindo-se à Helena). A professora então responde: “Tadinha nada! Ela está brincando!” (Diário de Campo).

Ficar de olho é expressão usual e se refere à ação de estar atento, o que ilustra como a visão é o sentido hegemônico. Não *estar de olho*, ou o não enxergar, pode ser encarado como desproteção, remetendo à necessidade de constante vigilância. A ideia de vulnerabilidade ligada à cegueira (lesão) também passa por esse processo, e pouco se cogita que suportes eficazes – acessibilidade, rotinas e métodos de ensino – possam promover experiências exitosas e potencializadoras de vidas independentes e seguras.

Marina, apesar da pouca idade, se refere à colega cega como “tadinha”, abreviatura de “coitadinha”, palavra relacionada à penúria que, ao ser empregada no diminutivo, vê acentuar o sentido que carrega. A professora, sem muito êxito, se esforça para contradizer a pequena. São contra essas marcas deixadas pelo disseminado modelo médico que pessoas com deficiências se voltam, pois rejeitam o sentimento de pena e a caridade, reivindicando respeito e direitos.

Enquanto a piedade – sentimento que afere inferioridade ao outro – atravessa as relações, o cuidado também se faz presente. Oriundo dos estudos feministas, o tema ganha dimensão importante ao se considerar que todas as pessoas devem ser cuidadas, tanto as com deficiências mais severas, quanto quaisquer outras, já que somos seres sociais interdependentes.

4. Todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

dentes (Diniz, 2007). A atitude de proteger, por sua vez, chama a atenção quando é realizada por alguém tão imaturo, além do mais, esse sujeito está na creche para ser cuidado e não para ser o protetor. O zelar deve ser de competência dos adultos, esses seres que devem se preocupar com as gerações que vêm e com a não destruição do mundo (Arendt, 2022):

Rosa (professora auxiliar) coloca Juan (menino cego) ao lado de Helena (menina cega). Yara cuida para que Juan não coloque o dedo⁵ no olho. Segundo a professora, ela sempre desempenha tal função, mas logo sai de perto do menino. E assim Helena e Juan ficam ali juntos sem outras crianças por perto (Diário de Campo).

A pequena Yara aprendeu com as professoras – suas cuidadoras (uma atribuição pedagógica) – que Juan não pode comportar-se daquele jeito. Possivelmente desconhece as razões, mas, mesmo assim, repete o ritual: censurar as tentativas do colega. No entanto, sua atuação como guardiã se mantém até outra experiência atrair-lhe e fazer-lhe abandonar a personagem assumida. Enquanto cuida dos olhos do amigo, Yara parece atuar ludicamente, assumindo imaginariamente o papel de mestra. Mas sê-la, nesse caso dura pouco, só até a menina resolver transforma-se em astronauta, balançar-se no parque ou construir castelos de areia.

Com Helena, a proteção, a piedade e a curiosidade parecem lhe conferir uma condição de inanimada: cega, a menina é tocada, puxada, carregada, como se fosse uma boneca à disposição das demais. Quem sabe isso se explique por sua aparente fragilidade, além de maior dependência e comportamento mais discreto para explorar ou interagir, provavelmente com receio de esbarrar-se e ferir-se. Chegamos a ter que intervir no processo:

Além da diferença significativa no tamanho de ambas (estatura e peso), Helena não se defende de Marina e se move muito pouco, o que talvez faça com que a última veja semelhanças entre uma boneca e a colega. Mas apesar das minhas

5. Juan tem o hábito de estimular a si mesmo colocando o dedo no olho, pressionando o globo ocular, comportamento próprio de pessoas cegas, conhecido como “blindismo” (Lobato, s/d). Ele é repreendido pelas profissionais, seja por entenderem ser um desajuste social, já que estereotipado, seja porque receiam que se machuque.

intervenções, Marina continua investindo. Agora diz que Helena está suja de areia: “Suja na peninha (perninha)”. E limpa a outra menina. Marina não tira os olhos de cima de mim, esperando que eu me distraia para poder agarrar Helena (Diário de Campo).

A criança que desperta interesse, dada a sua característica de pessoa cega, parece estar sempre num cantinho da sala, esperando que alguém se aproxime para com ela brincar, assim como ocorre com os brinquedos:

De repente, Aurora [do grupo de 5-6 anos] está conosco, brincando com as crianças pequenas. A menina maior briga com Yara por causa de Helena, na tentativa de protegê-la. Mas Helena chora, está incomodada. Aproximo-me e ela para de chorar. As coisas parecem mais calmas e então me afasto. Aurora pega a menina pequena no colo, beija e aperta Helena (Diário de Campo).

Helena brinca na areia, Marina está sempre ao seu lado. Esta aproveita que a professora se afasta e abraça forte Helena, puxando-a para seu colo. Então me aproximo. Marina me olha e diz que Helena quer carinho, diz que ela está chorando (no entanto, não está). Neste momento toca no olho de Helena, fica olhando para ele e diz: “Olhinho, ó!”. Os olhos de Helena chamam atenção por diferenciarem-se, parecem estar sempre fechados e com cílios úmidos (talvez essa característica tenha levado Marina a dizer que Helena estava chorando). Preciso fazer algumas intervenções, pedindo para que não colocasse o dedo nos olhos de Helena, explicando que ela não estava chorando e também que ela não mais queria carinho, que é para brincarem. Essas mediações são necessárias para que Marina não faça de Helena sua boneca. Sobretudo porque Helena fica visivelmente muito incomodada (Diário de Campo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recortes realçam dificuldades enfrentadas pela pauta inclusiva. As profissionais precisam mediar as mais inusitadas situações com aqueles e aquelas que estão descobrindo o mundo. As curiosidades são diversas e intensas, geradas por amigos tão diferentes, com olhos singulares, olhos que não enxergam.

São as mesmas tramas que evidenciam como o protagonismo está submerso no universo lúdico. A seriedade imposta aos adultos sobre a inclusão é assumida pelas crianças por meio da brincadeira (Benjamin, 1984), seja mimetizando o ato de cuidar, seja atribuindo à outra o papel de boneca. São atitudes que, mesmo não deliberadamente, subalternizam crianças cegas e as tornam objeto de gozo.

Se a cegueira despertou inquietações em algumas crianças – todas meninas –, que se sentiam convocadas a resguardar (a seu modo) a dupla de amigos incomuns, eram esses dois os vitimados. Suas vontades, desconfortos, necessidades não eram considerados, afinal, não se negocia com bonecos. Arranjos são feitos com os colegas, que exigem algumas cedências, fazem imposições, sugerem, bravejam, renunciam à brincadeira quando lhes convêm. Não se vê qualquer semelhança nos trejeitos de Juan e Helena, que estão mais próximos dos bebês de brinquedo, pois pouco reclamam, permanecem sentados onde as adultas os colocam, são facilmente agarrados e manuseados. Diante disso, cabe indagar: são eles, em última instância, desumanizados pelas poucas crianças que os cercam? E quando ignorados pelas demais, invisibilizados, não são igualmente desumanizados?

Os pequenos, desde a tenra idade nos mostram como os preconceitos estruturam pensamentos e práticas e moldam as maneiras como nos relacionamos. Enxergar no outro uma suposta condição residual propicia a construção de um sujeito como se fosse de segunda categoria, aquele que é apequenado dado o seu distanciamento da corponormatividade (Mello; Nuemberg, 2012). São posturas e falas que, como presenciamos, se engendram e se perpetuam também entre as crianças menores. São práticas dessa ordem, encharcadas de piedade porque percebem o outro como inferior, que desrespeitam a pluralidade humana. É contra elas que tem se levantado o movimento das pessoas com deficiências.

Se devemos apostar na educação voltada também para uma sensibilidade mais solidária, defendemos que ela esteja ancorada no respeito às múltiplas formas de existir. Que seja uma formação que não nos direcione para o entendimento de que a cegueira – homenageamos aqui as crianças

que nos acompanham nesta reflexão, mas sabemos que o debate se estende às deficiências todas – é uma falha, mas sim, mais uma marca (entre tantas) a compor uma biografia. São outros corpos requerendo recursos diversificados para aprender, brincar e (con)viver. Contudo, admitimos as dificuldades encontradas nesta empreitada de uma educação que se propõe inclusiva. Entendemos que enquanto houver a necessidade de adjetivar a educação, incluir ainda será um processo longe de encontrar sua realização. Desejável será o dia que ao pronunciarmos educação saberemos que todos e todas (deficientes, imigrantes, indígenas, negros, e tantos outros) estão lá acolhidos e pertencentes.

Partindo de uma aparente utopia, aquela que acredita que a educação só será inclusiva quando não mais carecer de adjetivos, trouxemos nossos registros junto às crianças e suas professoras, porque reconhecemos as dificuldades encontradas nos pátios, parques, quadras, salas de aula. São nuances que não podem ser subestimadas já que dizem do quão difícil é construir a educação em perspectiva inclusiva. Se concordamos que unidades de educação infantil e escolas devem ser espaços formativos também para aqueles e aquelas com deficiências, destacar pontos nevrálgicos desses ambientes é uma forma de considerar respeitosamente o contexto, atentando para a urgência da constante reelaboração de narrativas e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2022.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jun.2025.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 02 abr. 2025.

LOBATO, Maria José. **Défices Visuais**. Disponível em: <https://www.deficiencia-visual.pt/txt-deficesvisuais.htm>. Acesso em: 24 jun. 2025.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MELLO, Anahi G. de & NUEMBERG, Adriano Henrique. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, 20(3), 2012, p.635-655.

Recebido em: 31/07/2025

Aprovado em: 15/08/2025

Contato: gisacarreira@gmail.com