



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROBERTO MACÊDO DE SANTANA**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR:  
CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA VIABILIZAR A INCLUSÃO  
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

**SALVADOR-BAHIA  
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

---

**ROBERTO MACÊDO DE SANTANA**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR:  
CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA VIABILIZAR A INCLUSÃO  
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

**Monografia apresentada ao Colegiado de  
Pedagogia da Faculdade de Educação –  
Universidade Federal da Bahia, como  
requisito para a conclusão do Curso de  
Pedagogia sob a orientação do Professor  
Dr. Roberto Sanches Rabello.**

**SALVADOR-BAHIA  
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

---

**ROBERTO MACÊDO DE SANTANA**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR:  
CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA VIABILIZAR A INCLUSÃO  
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

**Roberto Sanches Rabello  
Orientador**

Esta Monografia é oferecida a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, colaboraram para que Roberto Macedo de Santana, na sua caminhada pela Universidade Federal da Bahia, conseguisse obter o título de Graduação em Pedagogia.

## **AGRADECIMENTOS**

### **A DEUS**

Por permitir que eu tivesse a minha segunda oportunidade na Universidade Federal da Bahia e também por ter me iluminado nos momentos difíceis da minha vida com força, coragem e resignação.

### **AOS MEUS FAMILIARES**

À minha mãe, Idete, pelo estímulo ao estudo; ao meu pai, Antonio (in memoriam) por ter me encorajado a deixar um curso que fiz na Ufba; a meus irmãos Antônio, José, Sonia e Paulo Roberto (in memoriam) – meus companheiros de viagem; à minha cunhada Denise; aos meus sobrinhos Érica, Nara, Bruna, Marcelo e Luana.

### **À MINHA IRMÃ SONIA**

Nos momentos mais difíceis e decisivos da minha vida ela sempre esteve presente me apoiando e me ajudando com seus conselhos, críticas e estímulos.

### **AO MEU PROFESSOR ORIENTADOR**

Ao professor Roberto Sanches Rabello pelo acolhimento, carinho e disponibilidade em ser o orientador da minha monografia.

### **AOS PROFESSORES DA FACED**

Agradeço a determinados professores que tiveram o desprendimento de compartilharem o seu conhecimento com nós alunos de Pedagogia. Desse modo, o ensino e a aprendizagem estiveram presentes nas salas de aula da Faced. Também sou grato à professora Maria Couto pela orientação, apoio e incentivo na minha caminhada pelo curso de Pedagogia.

### **À MINHA COMPANHEIRA E AO MEU FILHO**

À minha companheira Talita por me ensinar a viver de uma maneira mais intensa cada momento da vida e ao meu filho Lucas por ser a luz que iluminou a minha vida.

### **AOS MEUS COLEGAS DA FACED**

Agradeço a todos os colegas que contribuíram de alguma forma para o meu crescimento pessoal e intelectual durante o curso de Pedagogia.

### **Os Imprescindíveis.**

Há homens que lutam por um dia e são bons.  
Há outros que lutam por um ano e são melhores.  
Há outros, ainda, que lutam por muitos anos e são muito bons.  
Há, porém, os que lutam por toda a vida,  
Estes são os imprescindíveis.

Bertold Brecht.

## RESUMO

Esta monografia surgiu a partir de uma experiência vivenciada pelo autor deste trabalho ao Instituto dos Cegos, quando no ano de 2004, teve a oportunidade de fazer a disciplina Educação Especial. Este trabalho buscou analisar as condições necessárias para viabilizar a inclusão do aluno com deficiência visual. Percebi que para que a inclusão do aluno com deficiência visual tenha eficácia é preciso definir papéis e responsabilidades da família, da escola e dos poderes públicos; é necessário ter professor especialista em educação especial e ensinar com competência; possuir nas escolas recursos educativos para atender as necessidades especiais. O método utilizado para a execução do trabalho foi feito a partir de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, foram pesquisados dados disponíveis em fontes secundárias. O autor desta monografia também procurou trabalhar com depoimentos de Caiado (2003): são histórias de vida que dão voz aos excluídos da escola. Portanto, estudam-se indivíduos reais que pertencem a um grupo social e que por serem diferentes estão historicamente fora da escola. Nas entrevistas se busca conhecer o que eles têm a contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; quais as lembranças que carregam da escola que freqüentaram, do relacionamento com os professores e com os colegas; e sobre essas tatuagens procura-se conhecer o que pensam da escola inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação especial; Inclusão; Professor especialista; Recursos educativos; Histórias de vida; Escola inclusiva; Deficiência visual

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                | <b>9</b>  |
| <b>2</b> | <b>DEFICIÊNCIA VISUAL E CEGUEIRA</b>             | <b>13</b> |
| 2.1      | A ESTIGMATIZAÇÃO DO DEFICIENTE                   | 16        |
| 2.2      | AS DESVANTAGENS E VANTAGENS DO CEGO              | 17        |
| 2.3      | A MOBILIDADE DO CEGO E O CONHECIMENTO DO ESPAÇO  | 21        |
| 2.4      | AJUSTAMENTO PESSOAL, SOCIAL E INTELECTUAL        | 23        |
| 2.5      | APROVEITAMENTO EDUCACIONAL DOS CEGOS             | 25        |
| 2.6      | O SISTEMA BRAILLE                                | 25        |
| 2.7      | A ESCRITA EM BRAILLE                             | 26        |
| <b>3</b> | <b>AS ESCOLAS INCLUSIVAS</b>                     | <b>28</b> |
| 3.1      | AS MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL                 | 29        |
| 3.2      | OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS  | 30        |
| 3.3      | AS CONDIÇÕES DAS ESCOLAS INCLUSIVAS              | 33        |
| <b>4</b> | <b>A DEFICIÊNCIA VISUAL E A ESCOLA INCLUSIVA</b> | <b>39</b> |
| 4.1      | A INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE NA ESCOLA REGULAR | 40        |
| 4.2      | O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO CEGO           | 41        |
| 4.3      | ASPECTOS SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL              | 43        |
| <b>5</b> | <b>A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA</b>                 | <b>49</b> |
| 5.1      | PESQUISA BIBLIOGRÁFICA                           | 50        |
| 5.2      | HISTÓRIA DE VIDA                                 | 50        |
| 5.3      | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS                          | 75        |
| 5.4      | INTERPRETAÇÃO DE DADOS                           | 82        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                      | <b>84</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                               | <b>85</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

Por que se deseja “incluir” alguém em um determinado espaço social? O ser humano por possuir algum tipo de deficiência no seu aspecto físico não deveria sofrer estigmatizações. A nossa sociedade cria e determina “padrões de normalidade”. Na Antigüidade, quem se afastava desse “padrão de normalidade” era abandonado quando nascia ou exterminado na sociedade primitiva, pois havia uma associação negativa entre a cegueira e poderes malignos.

O desejo por esse tema específico surgiu a partir de uma visita feita pelo autor deste trabalho ao Instituto dos Cegos, quando em 2004, teve a oportunidade de fazer a disciplina Educação Especial na Faced. A partir dessa experiência é que surgiu o problema desta monografia: quais as condições necessárias para viabilizar a inclusão do aluno com deficiência visual?

Esta monografia tem como objetivo analisar as histórias de vida contidas no livro *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*, da autora Kátia Regina Moreno Caiado. Para a realização desse objetivo compreendo como foi importante identificar o posicionamento da literatura em relação à educação do aluno cego e perceber de que maneira esse aluno cego vivenciou a sua trajetória de vida. São depoimentos que relatam histórias de vida de pessoas e que, portanto, procura-se conhecer o que pensam da escola inclusiva.

Portanto, nesta monografia pretende-se analisar as condições necessárias para viabilizar a inclusão do aluno com deficiência visual. O fundamento ideológico da inclusão escolar situa-se na declaração universal dos direitos humanos: os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não-segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. O compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos os alunos e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso. Essa proposição foi incluída de forma explícita na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha) em Junho de 1994 (UNESCO e Ministério da Educação e Ciência, 1995).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 11 de Setembro de 2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica. No artigo terceiro dessa Resolução, por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Essa Resolução afirma que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotados de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. A educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

O método utilizado para execução do trabalho foi feito a partir de uma pesquisa bibliográfica: foram pesquisados dados disponíveis em fontes secundárias, ou seja, dados já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. O autor desta monografia fez pesquisa bibliográfica e procurou trabalhar com depoimentos de Caiado (2003): são histórias de vida que dão voz aos excluídos da escola e que, portanto, utilizam uma metodologia de estudar indivíduos reais que pertencem a um grupo social e que por serem diferentes estão historicamente fora da escola.

Nas entrevistas se busca conhecer o que eles têm a contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; quais as lembranças que carregam da escola que freqüentaram, do relacionamento com os professores e com os colegas; e sobre essas tatuagens procura-se conhecer o que pensam da escola inclusiva.

Para atingir os objetivos e atender às questões contidas nesta monografia foi preciso dividir o trabalho em seis capítulos. O primeiro capítulo, como é introdutório, mostra um resumo das principais idéias que foram desenvolvidas ao longo da construção da monografia. Também esclarece a origem da motivação do autor e, portanto, o porquê do desejo para a realização do estudo a respeito do tema escolhido. Diz qual foi o método utilizado para a realização da monografia.

No capítulo seguinte afirmam-se as desvantagens e vantagens do cego: que a cegueira impede o acesso direto à palavra impressa, restringe a mobilidade, limita a percepção direta e impede que o indivíduo tenha importantes pistas sociais. Desse modo, fica evidente que as aprendizagens mais complexas para uma criança cega é conhecer o espaço a sua volta e mover-se nele de forma autônoma. Nesse sentido, os educadores e a escola têm um importante papel a desempenhar nessa área. Também é dito que os cegos podem adquirir um conjunto de habilidades intelectuais comparáveis às dos videntes. O tato consiste em um sistema sensorial importante para o cego. Indivíduos privados da visão podem perceber o mundo através das modalidades sensoriais de que dispõe: a audição, o olfato e a gustação. A informática entrou na vida das pessoas cegas como um meio de integração social abrindo um horizonte de informação, educação, cultura, mercado de trabalho e comunicação.

Busca-se mostrar, no terceiro capítulo, o conceito de escola inclusiva para que se tenha uma educação de qualidade e que, portanto, a avaliação dos problemas dos alunos deva levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem, ou seja, o ambiente social e familiar; pelas características da própria escola e que seja capaz de integrar todos os alunos.

O quarto capítulo procura esclarecer que no nosso país a inclusão do aluno deficiente no ensino regular era um discurso muito distante das práticas sociais e

individuais de inclusão e que essa prática social estava centrada em instituições especializadas de caráter filantrópico. Também é feita referência a aspectos da deficiência visual desde as sociedades primitivas até a Revolução Francesa quando ocorreram avanços do conhecimento na área médica e, portanto, passou-se a estudar a deficiência visual a partir de dados concretos. Desse modo, teve início à educação especializada com o surgimento das primeiras instituições públicas. Mostra que Louis Braille empreendeu a maior modificação curricular necessária à educação dos cegos. E que somente no século XX ocorreu à expansão da educação especial.

No penúltimo capítulo se faz referência à construção metodológica utilizada: pesquisa bibliográfica, história de vida, análise das entrevistas e interpretação dos dados. O autor da monografia procurou trabalhar com seis entrevistas realizadas por Caiado (2003). Através de uma leitura bastante minuciosa foram escolhidas quatro entrevistas, chegando aos seguintes tópicos: defesa da escola comum, apoio da família, interação com os colegas, relacionamento com os professores, insegurança do professor devido à ausência de formação continuada, falta de recursos/falta de professores. Foi realizada uma análise de cada tópico citado anteriormente e a interpretação desses dados.

O sexto capítulo são as considerações finais em que o autor deixa evidente sua impressão pessoal em relação ao objetivo proposto no início do trabalho e faz inferências sobre as condições necessárias para viabilizar a inclusão do aluno deficiente visual.

## 2 DEFICIÊNCIA VISUAL E CEGUEIRA

Neste capítulo vamos abordar aspectos da deficiência com o objetivo de mostrar que historicamente foi atribuída aos deficientes papéis, acreditando-se que eles tinham o poder de uma “segunda visão”. Dessa maneira a cegueira era percebida como uma graça divina. Porém, muitas pessoas foram estigmatizadas. Entretanto, os cegos podem adquirir um conjunto de habilidades intelectuais comparáveis às dos videntes, podendo perceber o mundo que os cerca utilizando-se da audição, do tato, do olfato e da gustação.

Por isso, neste capítulo vai ser abordado também as desvantagens e vantagens do cego e as condições necessárias para a melhoria de sua mobilidade; o seu ajustamento pessoal, social, intelectual e o aproveitamento educacional, incluindo o sistema Braille.

Segundo Telford e Sawrey (1988), historicamente foram atribuídos aos deficientes visuais papéis úteis como os de servir como guias na escuridão e como memorizadores e transmissores verbais de tradições tribais e religiosas. Acreditava-se que eles tivessem o poder de uma “segunda visão”, como compensação pela visão perdida. Dessa forma eram reverenciados como profetas e adivinhos. Embora a cegueira tenha sido percebida como uma graça divina, foi encarada com maior frequência como uma punição pelos pecados – próprios ou dos pais, Portanto, as pessoas cegas foram estigmatizadas.

Existem definições quantitativas e funcionais dos deficientes visuais. Quando se requerem definições quantitativas para fins legais e administrativos a cegueira é usualmente definida como “acuidade visual de 20/200 ou menos no olho menor, com correção adequada, ou uma limitação nos campos da visão que o diâmetro máximo do campo visual compreendendo uma distância não superior a 20 graus”. Um indivíduo com esse problema tem seu campo visual muito restrito. Uma pessoa que sofra restrição da acuidade visual ou do campo da visão nessa medida é considerada legalmente e clinicamente cega.

As definições funcionais variam de acordo com as finalidades que pretendem servir. Assim, temos a “visão de percurso”, a “visão de sombra”, a “visão proximal” e a “visão distal”, a “cegueira ocupacional” e a “cegueira educacional”. A cegueira educacional devido a sua importância prática têm sido a mais estudada. As pessoas educacionalmente cegas são aquelas cuja visão é tão deficiente que não podem ser educadas através dela. Sua educação deve ser realizada através dos sentidos auditivo, tátil e cinestésico. Os educacionalmente cegos têm que ler e escrever em Braille.

Contudo, as definições funcionais dos indivíduos parcialmente cegos são menos precisas. As pessoas de visão parcial são capazes de usar a visão como seu canal principal de aprendizagem e não precisam do Braille. Contudo, só podem ler o material impresso através de dispositivos de ampliação.

A cegueira é uma deficiência sensorial que se caracteriza pelo fato de que as pessoas que dela sofrem têm seu sistema visual de coleta de informações total ou seriamente prejudicado. Portanto, quando se fala de cegos, se faz referência a uma população muito heterogênea, que inclui as pessoas que vivem na escuridão total e também aquelas que têm problemas visuais graves para serem consideradas legalmente cegas.

Para Pelechano, de Miguel e Ibáñez (apud OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004, p.151), na Espanha, a Organização Nacional de Cegos (ONCE), considera legalmente cegas àquelas pessoas que, com a melhor correção possível, têm menos de um décimo de visão nos dois olhos, desde que tal limitação visual seja de caráter permanente e incurável. O dano, total ou parcial, no sistema visual de coleta de informações, faz com que as crianças cegas e deficientes visuais tenham de utilizar os demais sistemas sensoriais para conhecer o mundo à sua volta. Através da utilização do tato e do ouvido e em menor medida do olfato e do paladar, como substitutos da visão, que conferirá certas peculiaridades na construção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças cegas. Portanto, tanto as pessoas totalmente cegas como as parcialmente cegas dependem dos sentidos restantes.

Ainda segundo esses autores, o tato é um dos principais sistemas sensoriais que as crianças cegas utilizam para conhecer o mundo à sua volta. Suas características são importantes para explicar boa parte do desenvolvimento e da aprendizagem dessas crianças. O tato permite uma coleta da informação bastante precisa sobre os objetos próximos, mas é muito mais lento que a visão e, por isso, a exploração dos objetos grandes é fragmentária e seqüencial. Enquanto um vidente pode ter a imagem de uma mesa grande que vê pela primeira vez, um cego, para ter acesso à imagem da mesa, terá de explorá-la muito mais lentamente e depois integrar essas percepções em uma imagem total.

Também a audição terá grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos cegos. Além de ser utilizada para a comunicação verbal, os não-videntes empregam-na para a localização e a identificação de objetos e pessoas no espaço. Para essas funções a audição é menos precisa que a visão. O olfato serve para os cegos para reconhecer pessoas e ambientes, ajudando os demais sistemas sensoriais na tarefa de conhecer o espaço distante.

Apesar dos problemas de acesso à informação que têm as crianças cegas, o funcionamento do sistema psicológico humano é muito plástico e, conseqüentemente, pode ser construído na ausência de um sistema sensorial tão importante como a visão, utilizando vias alternativas. Assim, o desenvolvimento cognoscitivo dos cegos mostra que ao chegar à adolescência e à idade adulta, atingem um nível de desenvolvimento funcionalmente equivalente ao das pessoas videntes.

De acordo com Gómez e Trevarthen (apud OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004, p. 152), sabe-se que na espécie humana o sistema visual é muito importante para obter informações sobre os objetos e sua posição no espaço, mas também é igualmente uma ferramenta fundamental para o estabelecimento das relações com os outros. A visão é básica para se ter acesso à leitura e à escrita. Em qualquer caso, apesar dos problemas de acesso à informação que têm as crianças cegas, elas poderão construir seu desenvolvimento partindo dos sistemas sensoriais que dispõem. Portanto, as crianças não-videntes têm de construir seu sistema psicológico, compensando suas deficiências.

Quando se fala de compensação, não se está dizendo que o fato do sistema visual ter sido afetado acarreta a hipertrofia dos demais sistemas sensoriais. Os cegos não possuem patamares sensoriais mais baixos que os videntes, não ouvem melhor nem têm maior sensibilidade tátil ou olfativa. Contudo, aprendem a utilizá-los melhor para outras finalidades distintas do que fazem os videntes. Portanto, a compensação refere-se à plasticidade do sistema psicológico humano para utilizar em seu desenvolvimento e sua aprendizagem vias alternativas que as usadas pelos videntes (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004, p.152).

## 2.1 A ESTIGMATIZAÇÃO DO DEFICIENTE

No início da humanidade, o processo de seleção natural descrito por Darwin era baseado na capacidade física: pela força, pela agilidade e pelo raciocínio. As probabilidades das pessoas com deficiência de morrerem cedo (morte natural ou sacrificadas) foram aumentando cada vez mais. Na medida em que houve o desenvolvimento da civilização e, portanto dos avanços científicos e tecnológicos tornou-se possível para a nossa sociedade tomar conta de maneira mais sistemática de seus membros menos capazes (GLAT, 1995).

Com o aparecimento da educação especial as pessoas com algum tipo de deficiência passaram a ter mais condições de interagir com o meio ambiente. Profissionais de áreas como reabilitação passaram a ensinar aos deficientes ou ajudá-los a adquirir habilidades adaptativas com objetivo de garantir sua maior independência. Portanto, procura-se integrá-los na vida da comunidade (GLAT, 1995). Ainda segundo essa autora, os deficientes, devido as suas características específicas representam, na maioria dos casos, uma violação crônica do padrão humano de normalidade, independente da cultura ou momento histórico vivenciado.

Os indivíduos que por algum motivo não conseguem se adaptar às normas ou valores da cultura vigente de sua comunidade são considerados anormais e, portanto isolados e marginalizados. O estranho, o inesperado, o diferente sempre chama a atenção e causam nas pessoas reações como curiosidade, espanto, surpresa, repulsão e medo.



As pessoas que possuem algum tipo de deficiência vivenciam o drama da estigmatização. O estigma funciona como um rótulo na medida em que o indivíduo é identificado como anormal (GOFFMAN, 1982).

De acordo com Glat (1995), o nome ou o rótulo “deficiente” possui um significado específico e assim o indivíduo que é nomeado por esse rótulo adquire uma identidade social e pessoal estereotipada. Como esse estereótipo é depreciativo, todas as potencialidades do indivíduo são subestimadas e ele passa a ser visto apenas como um exemplo do estigma.

Para que se possa analisar a questão da deficiência, o ponto fundamental, é que o rótulo de deficiente é conferido a um indivíduo, não apenas em função de suas características orgânicas, mas principalmente pelo papel social que ele representa (OMOTE, 1980; TELFORD E SAWREY, 1984).

Afirma Glat (1995), papéis estigmatizados, entre eles o de deficiente, são socialmente construídos. Portanto, são “ensinados” desde cedo através do processo de socialização. E essa forma de socialização estigmatizada que é iniciada pela própria família será confirmada e reforçada por outros membros da comunidade.

## 2.2 AS DESVANTAGENS E VANTAGENS DO CEGO

A desvantagem da pessoa cega, segundo Telford e Sawrey (1988), consistem dos efeitos da própria incapacidade e de suas limitações, do estigma social que se manifesta nos estereótipos culturais e da auto-estima do indivíduo cego. A cegueira impede o acesso direto à palavra impressa, restringe a mobilidade, limita a percepção direta e impede o indivíduo de importantes pistas sociais.

Para David (apud TELFORD E SAWREY, 1988, p. 478), os estigmas da cegueira consistem no conjunto de conceitos ou falsas concepções populares, que resultam em práticas sociais negativas, constituindo-se em uma profecia autocumpridora. Os estereótipos da cegueira contêm componentes contraditórios. De um lado se encontram os traços supostos de docilidade, dependência, desamparo e desânimo. Esse estereótipo está implícito na utilização de expressões do tipo: “Você é tão

indefeso quanto um cego”, “Você está cego?”, “Ele está cego de raiva”. A cegueira tem também as conotações de “falta de percepção ou julgamento”, “falta de controle” e de “pessoa que se encontra perdida”.

O estereótipo do desamparo é caracterizado pelo pedinte cego numa esquina, segurando uma vasilha de lata. Por outro lado, temos também as concepções populares que supõe uma compreensão interior (insight), que mais do que compensa sua falta de visão, ou seja, que o cego é provido de uma percepção extra-sensorial.

Historicamente, os indivíduos cegos têm sido tratados como profetas e sábios. Portanto, devido ao estereótipo predominantemente negativo da cegueira e das conotações estigmatizantes do termo, muitas pessoas preferem termos alternativos tais como: falta de visão, deficiência visual ou prejuízo visual.

Como o estereótipo popular do desamparo e da dependência é o que predomina, o tratamento do indivíduo cego resulta em práticas sociais que o impedem de desenvolver e exercitar as aptidões e a competência que o habilitarão a tornar-se independente. Ser cego não significa que uma pessoa seja dócil, desamparada e dependente. Ela só se torna assim através dos processos básicos de aprendizagem.

O mendigo cego, que satisfaz o estereótipo popular do desamparo, extrai dinheiro dos indivíduos. Porém, esses mesmos mendigos cegos são habitualmente independentes, capazes e empregáveis, pois viajam de maneira independente, servindo-se dos transportes públicos, deslocam-se livremente nas multidões que circulam pelas ruas, preservam seu senso de orientação nos aglomerados e são autoconfiantes. As causas em nome das quais o dinheiro é solicitado são geralmente fictícias. Alguns dos cegos esmolam por ser esse um procedimento lucrativo, pois preferem a mendicância a outros empregos.

Ainda segundo esse autor, a visão desempenha um papel importante na comunicação interpessoal, mas a pessoa cega fica privada de importantes pistas sociais que são propiciadas pelas expressões faciais, gestos e movimentos da outra pessoa. Essa sua incapacidade de observar e usar gestos convencionais na

comunicação pode resultar numa mensagem verbal contraditória. O cego usa as expressões faciais e os gestos com menor frequência, de maneira menos apropriada que as pessoas de visão normal. Desenvolvem movimentos corporais estereotipados conhecidos por “ceguismos”, que prejudicam a eficácia comunicativa do indivíduo.

Afirmam Ochaita e Rosa (1995), através da ação sobre o ambiente e da comunicação social que se alcança o domínio das habilidades mentais que possibilitam o conhecimento da realidade. O desenvolvimento dessas habilidades tem que se ajustar às possibilidades de representação e ação que os canais sensoriais permitem. Isto faz com que o desenvolvimento cognitivo dos cegos siga um caminho que não tem porque ser coincidente com o dos videntes. Os cegos podem adquirir um conjunto de habilidades intelectuais comparáveis às dos videntes.

O sistema mais importante que a pessoa cega possui para conhecer o mundo é o tato. Muitas das peculiaridades do desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas podem ser explicadas em relação às características da captação e processamento da informação através do tato. O tato constitui um sistema sensorial que tem determinadas características e que permite captar diferentes propriedades dos objetos, tais como temperatura, textura, forma e relações espaciais. Portanto, se constitui em uma vantagem para o cego.

Indivíduos privados da visão dispõem de uma ampla gama de possibilidades de perceber o mundo que os cerca utilizando modalidades sensoriais de que dispõe: a audição, o olfato, a gustação. Porém, além de perceber mentalmente a informação através de um código tátil, ocorre um outro fenômeno interessante referente à memória semântica da informação. Logo, os cegos podem compreender o fenômeno que se trate, por exemplo, um relâmpago, através da informação de forma auditiva. É o resultado de um processo de aprendizagem ao longo do desenvolvimento.

Nos cegos descobriu-se que a capacidade de armazenamento de material na memória em curto prazo aumenta com a idade. Logo, existe a possibilidade maior de retenção de informações pelo cego. As condições familiares e educacionais em que

a criança cega cresce são importantes para o seu desenvolvimento psicológico. Também é necessário destacar a importância das relações afetivas no desenvolvimento da criança cega. A aceitação da deficiência e o conhecimento, por parte dos pais, das potencialidades da criança cega são indispensáveis para o estabelecimento de boas relações de apego.

Uma vantagem dos leitores cegos experientes é a capacidade de lançar hipóteses acerca das letras finais de uma palavra conhecida, evidenciando-se que aproveitam a informação semântica oferecida pelas palavras de um modo mais adequado que os videntes. Alguns leitores cegos são capazes de ler 125 palavras por minuto com uma só mão. Outros, que lêem com as duas mãos, conseguem dobrar a sua velocidade de leitura atingindo 250 palavras por minuto. É a simplicidade do sistema Braille que permite a velocidade de leitura. Para muitos cegos nada substitui o prazer de ler um livro, de tocar os pontos com os dedos ou sentir a textura do papel.

A informática entrou na vida das pessoas cegas como um meio de integração social, abrindo um horizonte infinito de informação, educação, cultura, mercado de trabalho e comunicação. Com os editores de texto, leitores de tela e sintetizadores de voz conjugados, os cegos podem trocar e-mails com pessoas de qualquer parte do mundo, fazer pesquisas, trocar informações com todo o mundo de conhecimentos disponível na web, ler com independência qualquer jornal internacional ou brasileiro, livros escaneados, participar de listas de discussão e jogos de entretenimento feitos especialmente para os cegos.

Contudo, a informatização do segmento dos cegos depende muito dos recursos financeiros individuais, da atualização das instituições para cegos, das faculdades e escolas regulares em absorver essas novas necessidades especiais. Hoje em dia, apesar de todas as dificuldades que o cego tem, a tecnologia torna um indivíduo cego muito mais habilitado a tarefas antes consideradas impossíveis.

### 2.3 A MOBILIDADE DO CEGO E O CONHECIMENTO DO ESPAÇO

De acordo com Ochaíta e Espinosa (2004), uma das aprendizagens mais complexas para uma criança cega ou deficiente visual é conhecer o espaço à sua volta e

mover-se nele de forma autônoma. Os sistemas sensoriais que pode utilizar são menos apropriados que a visão para o conhecimento do espaço e para a mobilidade. Se a intenção é conseguir a integração social real de uma pessoa cega nas diferentes etapas de sua vida (infância, adolescência e idade adulta), é necessário que esta possa deslocar-se de forma autônoma e eficaz. Portanto, os educadores e a escola têm um importante papel a desempenhar nessa área.

Os especialistas em orientação e mobilidade, em colaboração com os pais e os educadores, deveriam ser os encarregados de treinar tais capacidades desde as etapas da vida da criança. Existem alguns programas que podem servir para o treinamento dessas capacidades na primeira infância. O objetivo é estimular ao máximo o desenvolvimento motor e a mobilidade das crianças cegas. Os pais são treinados para interagir ao máximo com a criança nas diferentes situações da vida doméstica.

Conforme Telford e Sawrey (1988), a limitação mais óbvia do cego é a sua capacidade limitada de perceber objetos distantes. Outras causas estão na área da motivação. A criança pequena cega não pode alcançar objetos ou pessoas como faz a criança que enxerga. Ela tem que esperar pelo contato, som ou odor para ter sua curiosidade despertada. Portanto, acha-se privada de modelos visuais aos quais imitar.

Os incentivos visuais que estimulam a criança de visão normal não se encontram presentes para o cego. Essa criança é muito mais dependente das fontes auditivas, principalmente as verbais, para sua motivação a locomover-se. As muitas batidas e arranhões que não consegue evitar despertam a ansiedade dos que estão a seu redor, por causa dos perigos reais, assim como dos exagerados. Essa ansiedade e superproteção contribuem para aumentar suas dificuldades.

Portanto, a locomoção independente, ou seja, a capacidade de deslocar-se de maneira livre pela casa, na vizinhança e no trânsito tem uma importância muito grande para o cego. É um tema de preocupação primária no treinamento dos cegos. Esse treinamento começa em casa, onde devem ser criadas situações que estimulem a criança cega a sentir-se curiosa e a explorar seu mundo. A criança cega

necessita de uma grande quantidade de sons, objetos ao alcance da mão e odores para que seja encorajada a descobrir e explorar.

A estimulação para mover-se dentro da casa é mais essencial para o cego do que para a criança que enxerga. É preciso permitir que caminhe pela casa atrás dos familiares e estimulá-la a usar os móveis, assim como cheirar e provar os legumes e frutas. Tudo isso é uma parte necessária na educação da criança cega.

Afirma Ochaíta e Espinosa (2004), o ingresso da criança na educação infantil é o momento ideal para que os educadores, em colaboração com os especialistas das equipes de atenção precoce, estabeleçam as diretrizes educacionais da criança em termo de orientação, mobilidade e habilidades da vida diária. Tudo isso dependendo das características dessa criança: tipo de deficiência visual, estado atual da criança, história familiar e educacional.

O objetivo é conseguir um nível de autonomia próximo ao das crianças da escola. Logo, é importante que a criança perca o medo do desconhecido, pois dessa forma poderá brincar com as outras crianças e participar de todas as atividades realizadas na escola. Também é muito importante realizar programas sistemáticos de treinamento no conhecimento de espaços mais distantes (o bairro ou a cidade), pelos quais a criança ou o adolescente cego tem de mover-se em sua vida diária.

Os técnicos de orientação e mobilidade da Organização Nacional dos Cegos (ONCE) costumam por em prática esse tipo de programa a partir da entrada na adolescência. Portanto, é importante dotá-los de ferramentas necessárias para que possam ser autônomos e independentes.

Para Telford e Sawrey (1988), o programa para auxílio aos cegos não está limitado à locomoção independente, mas compreendem também o treinamento no vestir-se, comer e nas relações pessoais. O treinamento específico para locomoção inclui instruções sobre o uso da bengala e experiências com cães-de-guia, assim como um treinamento mais global na orientação motora e mental durante a locomoção.

A mobilidade passou a ser reconhecida como de caráter fundamental para a independência pessoal e o êxito ocupacional. O cão-de-guia não orienta a pessoa

cega para um local determinado. A pessoa precisa saber qual é o seu destino e como chegar lá. O cão, tal como a bengala apenas indica os espaços em que a pessoa cega pode deslocar-se com segurança. A dependência em relação aos guias humanos raramente é satisfatória. É frequentemente cara e torna a mobilidade da pessoa cega condicionada a disponibilidade de uma segunda pessoa com quem terá que poder contar.

Um estudo realizado com adultos cegos revelou que eles dispunham de um esquema espacial funcionalmente equivalente ao dos videntes, o que lhes permitia realizar deslocamentos autônomos de forma segura e eficaz. Tais resultados parecem indicar que as pessoas cegas dispõem de capacidades básicas para mover-se e orientar-se no espaço, sendo capaz de recolher informações através de uma série de sistemas alternativos (auditivo, tátil e cinestésico).

#### 2.4 AJUSTAMENTO PESSOAL, SOCIAL E INTELECTUAL

Os cegos não se caracterizam por quaisquer tipos especiais de personalidade. Os problemas de ajustamento dos deficientes visuais vão desde os que se referem aos contatos sociais cotidianos até os da dependência econômica. As crianças congenitamente cegas não vivem em um mundo de escuridão. Não podem desejar a luz, por não poderem ver. Os efeitos sociais e pessoais do prejuízo na visão assumem na maioria das vezes a forma de imaturidade e insegurança.

Para Telford e Sawrey (1988), certos “ceguismos” são encontrados ocasionalmente nos cegos. Os ceguismos são atividades repetitivas socialmente e com frequência bizarras. Os ceguismos mais comuns são movimentar-se continuamente, esfregar os olhos, agitar os dedos diante do rosto e inclinar a cabeça para frente, assim como se revirar, contorcer-se ou colocar-se em posturas estranhas. Nenhuma dessas atividades é exclusiva dos cegos, porém são capazes de reduzir sua aceitação social. Na maioria dos casos, tais atividades desaparecem à medida que a criança cresce.

Ainda segundo esse autor, o potencial mental de um indivíduo não é elevado nem diminuído pela cegueira. Seu nível funcional pode ser rebaixado na medida em que

a sociedade não forneça experiências que possam neutralizar as limitações impostas por seu déficit sensorial. A noção popular de que os cegos são dotados de audição, tato, paladar e olfato muito aguçado ou de memória extraordinária é uma idéia falsa.

Os estudos têm mostrado que as pessoas de visão normal são iguais ou superiores aos cegos em sua capacidade de identificar a direção ou distância de um som, separar as intensidades relativas dos tons, reconhecer formas táteis e distinguir pressões, temperaturas ou pesos, assim como percepção de olfato, paladar e do sentido de vibração. Qualquer superioridade dos cegos nas áreas de percepção será resultante de uma atenção intensificada para pequenas pistas e do maior uso de tais pistas como fonte de informação e orientação.

O indivíduo congenitamente cego percebe os objetos do universo e constrói seu conhecimento do mundo por meios diferentes dos que são próprios às crianças que enxergam. Portanto, a sua percepção depende de diferentes tipos de estímulos. O conhecimento espacial dos objetos é adquirido pelos cegos através do tato e da cinestesia. A audição fornece pistas quanto à direção e distância dos objetos que produzem sons, mas não trazem uma idéia dos objetos.

As experiências táteis e cinestésicas precisam do contato direto com os objetos. Assim, as nuvens, as montanhas e outros acidentes geográficos, não podem ser percebidos e têm que ser conhecidos apenas por analogia a partir de objetos realmente experimentados. Embora isso constitua uma limitação, é comparável à maneira pela qual a pessoa que vê imagina o tamanho do mundo e dos outros planetas, que não pode perceber diretamente.

## 2.5 APROVEITAMENTO EDUCACIONAL DOS CEGOS

De acordo com Hayes e Lowenfeld (apud TELFORD E SAWREY, 1988, p. 491), as crianças cegas são em média dois anos mais velhas que as crianças dotadas de visão na mesma série. As comparações através da idade cronológica ou da idade mental indicam um retardamento educacional. A maior idade das crianças cegas parece resultar de seu ingresso tardio na escola, da falta de instalações escolares



apropriadas e de seu ritmo mais lento para obtenção de informações por meio do Braille. Nesse sentido a educação dos deficientes visuais exige o treinamento especial de professores, instalações e equipamentos especiais e algumas modificações curriculares.

Estima-se que as experiências educacionais do cotidiano sejam 85% visuais. Como a criança cega está privada desse tipo de experiência, a adaptação necessária a sua educação requer uma mudança do sentido da visão para os sentidos auditivos, táteis e cinestésicos como vias de aprendizagem e orientação. Essas necessidades têm sido atendidas ensinando-se a ler e escrever em Braille, utilizando-se muitos dispositivos auxiliares de áudio e construindo-se modelos como mapas, gráficos e desenhos geométricos em alto e baixo relevo.

## 2.6 O SISTEMA BRAILLE

Aprender e desenvolver a leitura e escrita no sistema Braille é a maior modificação curricular necessária à educação dos cegos. Esse sistema foi criado em 1829, por Louis Braille, um jovem estudante cego modificou um código militar usado para comunicação noturna, de modo a que pudesse ser empregado pelos cegos. Em 1950 a UNESCO adaptou um sistema Braille para todas as línguas.

O Braille é o meio mais eficiente e útil para ler e escrever até hoje criado para os cegos. Usando as 63 combinações possíveis de seis pontos em relevo na célula Braille, qualquer material literário, numérico ou musical pode ser apresentado. A leitura em Braille é em muitos aspectos semelhante à leitura visual. O leitor em Braille usa ambas as mãos para ler, mas as duas funcionam independentemente, seguindo uma adiante da outra. As mãos se movem regular e suavemente, em sentido horizontal ao longo da linha, com poucos movimentos verticais. O toque é leve e a pressão uniforme. A atividade não é cansativa. As limitações do Braille, em comparação com a leitura visual, são sua relativa lentidão, o grande tamanho dos livros impressos em Braille e o número restrito do material disponível. Trata-se de um sistema para ser explorado de forma tátil. Sua unidade básica é a célula, formada por combinações de pontos em relevo.

Para Ochaíta e Espinosa (2004), quando um aluno deficiente visual tem de aprender a ler, o primeiro passo é decidir se isso deve ser feito em código normal, em tinta ou em Braille. Esta é uma decisão que deve ser tomada por uma equipe formada por vários profissionais que atende a criança. É preciso levar em consideração as necessidades específicas do indivíduo. Em qualquer situação é preciso contar com um exame oftalmológico e uma avaliação precisa da visão funcional.

Devem-se potencializar ao máximo os resquícios visuais que a criança apresenta. Sempre que possível deve-se utilizar o sistema em tinta, pois existem sistemas de ajuda tecnológicas: lupas, computadores, que servem para ampliar as letras e torná-las visíveis para os deficientes visuais. A utilização desse sistema irá permitir maior acesso às informações e à comunicação.

No caso em que a criança precisa aprender o Braille, é importante criar motivação nas crianças e expectativas nos pais por esse tipo de leitura. É importante assinalar que os professores que têm crianças cegas em suas turmas devem perder o medo do Braille e enfrentar sua aprendizagem. Essa recomendação é extensiva aos pais, pois a aprendizagem desse tipo de leitura lhes permitirá incentivá-la em seus filhos, de forma que ela não seja uma atividade que a criança cega faça isoladamente.

## 2.7 A ESCRITA EM BRAILLE

Afirma Ochaíta e Espinosa (2004), existem dois métodos diferentes para escrever usando o sistema Braille: a utilização da chamada “pauta” e o uso da “máquina Perkins”. A pauta é uma superfície retangular, de plástico ou de metal, dividida em várias fileiras de células Braille côncavas. Sobre ela, coloca-se um papel grosso, que é fixado por uma moldura. A criança tem que pressionar com uma ponta sobre o papel para marcar em relevo os pontos correspondentes a cada uma das letras, começando pela célula da direita. Isso supõe a necessidade de escrever as letras em espelho para poder lê-las corretamente ao virar. Esse é um grande problema para os estudantes não-videntes, pois devem aprender letras de forma diferente para ler e para escrever. Além disso, o tamanho da célula Braille é muito reduzido e esse sistema não permite repassar o que já se escreveu.

A máquina Perkins é um meio mais fácil para ensinar os cegos a escrever. Constitui-se de seis teclas que correspondem à posição espacial que ocupa cada ponto na célula Braille. A máquina tem um espaçador de sinais, um espaçador linear e uma tecla de retrocesso. Atualmente, os educadores utilizam esse sistema para o início da escrita, pois seu manejo é muito fácil e permite uma leitura imediata do que se está escrevendo.

Atualmente existem diversos instrumentos tecnológicos capazes de ajudar as pessoas cegas e deficientes visuais na leitura e na escrita. Os mais importantes são os que decorrem dos avanços da informática. Atualmente o mercado oferece teclados, impressoras, sintetizadores de voz, programas informáticos que permitem ao cego ou ao deficiente visual um acesso maior à comunicação e à língua escrita.

### 3 AS ESCOLAS INCLUSIVAS

O objetivo deste capítulo é mostrar que a educação especial passou por grandes transformações durante o século XX. Vamos mostrar que ocorreram mudanças nas escolas o que levou um impulso da educação especial em torno das escolas inclusivas. O conceito de necessidades educativas especiais começou a ser empregado nos anos 60, apresentando preocupação com o conjunto de alunos; com os problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula, e com a provisão de recursos suplementares. Nas escolas, as experiências inclusivas destacaram alguns fatores que têm maior incidência na mudança: a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, a modificação da cultura e da organização da escola e o compromisso com a mudança. São estas questões que serão abordadas neste capítulo.

A educação especial passou por grandes transformações durante o século XX. Estimulada pelos movimentos sociais que exigiam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, foi gradativamente incorporando-se ao sistema educacional regular. Produziu-se uma profunda reflexão no campo educativo: os problemas desses alunos foram encarados a partir de um ponto de vista mais interativo, no qual a própria escola devia assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem. O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades (MARCHESI, 2004, p.15).

Ainda segundo esses autores, as mudanças nas escolas não podiam proceder exclusivamente da reforma da educação especial. A constatação levou a um novo impulso da educação especial em torno das “escolas inclusivas”. O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de compreender a resposta educativa à diversidade dos alunos. Baseia-se na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas. Portanto, é preciso que se tenha uma educação de qualidade para todos e que não tenha exclusão.

### 3.1 AS MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante a primeira metade do século XX o conceito de deficiência incluía as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo. As pessoas eram deficientes por causas orgânicas, ou seja, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil. Portanto, a deficiência era um problema que estava ligado à criança e tinha poucas possibilidades de intervenção educativa, isto é, de ocorrer mudanças. Logo, havia uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem.

Essa visão existente, durante as primeiras décadas, trouxe duas conseqüências significativas. A primeira é a necessidade de um diagnóstico preciso da deficiência. A segunda conseqüência manifesta-se na aceitação generalizada de que a atenção educativa dos alunos com alguma deficiência supõe que devam ser escolarizados em escolas especiais. Assim, surgem as escolas de educação especial, que se ampliam e consolidam-se como a melhor alternativa para tais alunos. Essas escolas têm um tipo de ensino diferente das escolas regulares, como também professores especializados e recursos mais específicos (MARCHESI, 2004, P.17).

Nesse sentido, nos anos de 1940 e 1950 iniciam-se mudanças importantes. Começa-se a questionar mais amplamente a origem constitutiva e a incurabilidade da deficiência e a se levar em conta as influências sociais e culturais que podem determinar um funcionamento intelectual deficitário. Abre-se espaço à concepção de que a deficiência pode ser motivada por falta de estímulo adequado ou por processos de aprendizagem incorretos. Ao mesmo tempo, incluem-se os conceitos de adaptação social e de aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual reforçando as possibilidades de intervenção.

A distinção entre causas “endógenas” e “exógenas” para explicar as deficiências detectadas é um passo a mais no sentido da revisão definitiva da “incurabilidade” como traço básico na definição das deficiências. Paralelamente, as escolas de educação especial continuam se expandindo. A universalização da oferta educacional nos países desenvolvidos leva a considerar mais positiva a existência

de classes ou de escolas específicas para os alunos com deficiência devido ao número de alunos por sala de aula, à existência de edifícios específicos e adaptados aos alunos e à possibilidade de uma atenção educativa mais especializada.

Para Marchesi (2004), a partir da década de 60, produz-se um movimento bastante forte, impulsionado por âmbitos sociais muito diversos, o que provocou profundas transformações no campo da educação especial. Um novo ponto de vista surge a partir da análise das necessidades educativas especiais dos alunos; no desenvolvimento da integração educativa que estimula mudanças na concepção do currículo, na organização das escolas, na formação dos professores e no processo de ensino em sala de aula.

### 3.2 OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Conforme Marchesi (2004), o conceito de “necessidades educativas especiais” começou a ser empregado nos anos 60. Essa nova definição apresenta quatro características principais: afeta um conjunto de alunos, é um conceito relativo, refere-se principalmente aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula e supõe a provisão de recursos suplementares.

A escolha do termo “necessidades educativas especiais” reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe como consequência um conjunto de alunos que manifestam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização. Em certos casos, em torno de 2% dos alunos tais necessidades são mais permanentes e requerem recursos especiais para que a resposta educativa seja adequada. Em outros casos, estimados 18%, os problemas dos alunos são menos graves. Normalmente recebe alguma forma de ajuda específica nas classes de ensino comum. Neste último grupo encontram-se os alunos cujas necessidades especiais manifestam-se em problemas da linguagem, em conflitos emocionais, em dificuldades na escrita e na leitura, em atrasos na aprendizagem de diferentes matérias.

Uma segunda característica do conceito de necessidades educativas especiais é seu caráter relativo. A avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem: o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação utilizados. Os problemas de aprendizagem dos alunos são determinados para esse autor, em grande medida, por seu ambiente familiar e social e pelas características da própria escola. O tipo de ensino que se desenvolve em uma escola pode originar ou intensificar as dificuldades dos alunos.

A terceira característica refere-se aos problemas de aprendizagem. Um aluno com necessidades educativas especiais apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização. Portanto, requer uma resposta educativa mais específica. Ao falar de dificuldades na aprendizagem escolar e evitar a linguagem da deficiência, a ênfase situa-se na escola. Essa formulação não nega que determinados alunos têm problemas específicos em seu desenvolvimento. Uma criança cega apresenta inicialmente dificuldades que seus colegas não têm. A escola vai ter que adaptar a prática educativa às necessidades desse aluno e oferecer uma resposta satisfatória.

O conceito de necessidades educativas especiais remete à provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar. Os recursos educativos podem ser os mais variados: um maior número de professores especializados ou profissionais específicos, materiais curriculares, adaptação de edifícios, sistemas de comunicação alternativos.

A detecção e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais constituem uma etapa primordial. Portanto, é um processo contextualizado: supõe conhecer como foram geradas as dificuldades da criança, que influência teve os ambientes sociais e familiares, que papel está tendo a escola na origem e na manifestação dessas dificuldades e qual a resposta educativa mais adequada. A finalidade principal da avaliação do aluno é analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem e determinar, ao mesmo tempo, que tipo de

ensino requer e que recursos são necessários para conseguir uma melhor educação (MARCHESI, 2004, P.20).

De acordo com esse autor, o fundamento ideológico das escolas inclusivas situa-se na declaração universal dos direitos humanos: os poderes públicos têm obrigação de garantir um ensino não segregador, que prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. Dessa perspectiva, o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para conseguir isso. Essa proposição foi incluída de forma explícita na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha) de 7 a 10 de junho de 1994 (UNESCO E Ministério da Educação e Ciência, 1995).

Um de seus compromissos é formulado nos seguintes termos: todas as crianças de ambos os sexos têm direito fundamental à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses e necessidades de aprendizagens que lhe são próprios; os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo a levarem em conta toda essa gama de diferentes características; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança.

O movimento no sentido das escolas inclusivas procede do campo da educação especial e se propôs a atingir uma mudança profunda na educação que seja capaz de integrar todos os alunos. Portanto, é preciso destacar que existem, ao mesmo tempo, outras iniciativas que convergem para o objetivo de atingir uma educação inclusiva. Na antropologia social e cultural analisou-se o conceito de cultura. Na sociologia da educação estudou-se a desigualdade social e a influência da origem social no acesso aos estudos e nos resultados da aprendizagem. Na própria reflexão sobre o sistema educacional e nas teorias da aprendizagem destacam-se os métodos mais capazes de se conseguir uma maior inclusão social dos alunos como também a construção conjunta dos conhecimentos (MARCHESI, 2004, p.27).



Portanto, segundo esse autor, há um reconhecimento da diversidade de culturas, grupos sociais e alunos que convivem na escola. A resposta educativa a essa diversidade talvez seja o desafio mais importante e difícil que as escolas enfrentam atualmente. Tal situação obriga mudanças profundas se o que pretende em última análise é que todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, atinjam o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais.

### 3.3 AS CONDIÇÕES DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

O avanço no sentido das escolas inclusivas é fruto da expressão da confluência de um conjunto de condições que tornam possível para a imensa maioria dos alunos com graves problemas de aprendizagem, uma resposta satisfatória nas escolas regulares. Tais condições situam-se em três níveis diferentes que estão relacionados: os contextos políticos e social, o contexto da escola e o contexto da sala de aula.

Cada país tem uma história, uma cultura e uma tradição educacional próprias que condicionam a incidência das mudanças e a resposta a elas no sistema educacional. Ao mesmo tempo, porém, há modos diferentes de compreender o significado da educação e das soluções alternativas diante dos problemas. É possível falar de ideologias em educação ao fazer referência ao conjunto de crenças e de valores que sustentam uma determinada visão sobre as funções da educação e suas relações com o conjunto da sociedade (MARCHESI, 2004, p.43).

Nesse sentido esse autor mostra que as estratégias de intervenção para facilitar a integração educativa e social dos alunos com necessidades educativas especiais podem ter maior ou menor incidência. As iniciativas que desejam reformas globais a fim de conseguir escolas inclusivas abrem mais possibilidades que aquelas centradas principalmente na resposta individual. Quando essas propostas se estendem também à coordenação de programas sociais, econômicos e trabalhistas, amplia-se sua integração social e atribui-se maior reconhecimento ao esforço educativo.

Os valores e as atitudes dos cidadãos diante das estratégias inclusivas são também fatores importantes no processo de transformação da educação. A maior importância atribuída aos êxitos acadêmicos em relação ao desenvolvimento social e da personalidade e a concepção de que a presença de alunos com maiores dificuldades impedem o progresso dos mais capazes são crenças muitas vezes implícitas, que freiam a extensão e a profundidade das reformas educativas.

Portanto, é preciso considerar as iniciativas legais implementadas em cada país. A detecção precoce das necessidades educativas, o atendimento educativo inicial que se proporciona, o modelo de avaliação psicopedagógica, a definição do currículo escolar, a formação dos professores e a participação dos pais no processo educacional de seus filhos são orientações gerais que têm uma enorme influência nas possibilidades de inclusão.

De acordo com Marchesi (2004), cada escola tem ampla margem de atuação para avançar no sentido de uma maior inclusão. As experiências sobre as escolas inclusivas destacaram alguns fatores que têm maior incidência na mudança das escolas. Os principais são os seguintes: a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e o compromisso com a mudança. Deve-se destacar a estreita relação que existe entre todos e, por isso, a presença de alguns deles favorece a incorporação dos outros.

Segundo esse autor, é preciso haver um currículo comum para todos os alunos, que deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos. Um currículo aberto à diversidade dos alunos é um currículo que se oferece a todos para que aprendam quem são os outros e que deve incluir a sensibilidade para as diferenças que há na escola.

Portanto, a educação para a diversidade deve estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. A diversidade é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve neles atitudes de respeito e de tolerância. As pessoas

constroem melhor seus conhecimentos e sua identidade em contato com outros grupos que têm concepções e valores distintos.

Para que se avance no sentido das escolas inclusivas é preciso que os professores em seu conjunto e os professores especialistas em educação especial adquiram uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. A formação tem uma estreita relação com sua atitude diante da diversidade dos alunos. O professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tenderá a desenvolver expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e em menor atenção. O aluno terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor. O modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes (MARCHESI, 2004, p.44).

Um conjunto de condições influi no trabalho do professor. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e dedicação.

A valorização da liderança é uma dimensão importante nos processos de transformação das escolas. Uma liderança que deve ser assumida pelo diretor e sua equipe, mas também deve ser distribuída em todos os níveis da organização escolar. O estilo do diretor capaz de distribuir o poder e de fortalecer as organizações caracteriza-se, no contexto mais inovador, por facilitar a participação em projetos coletivos, por compreender a cultura da escola e por promover a mudança educativa:

A cultura da escola constitui o principal suporte sobre o qual se apoiará o desenvolvimento do currículo. Os valores, as normas, os modelos de aprendizagem, as atitudes dos professores, as relações interpessoais existentes, as expectativas mútuas, a participação de pais e alunos e a comunicação que existe na escola entre todos os membros da comunidade educacional são os elementos que determinam o tipo de projeto que a escola vai elaborar e a orientação a ser seguida em relação ao currículo. (MARCHESI, 2004, p.45).

Na reforma da educação especial e o avanço de sentido de escolas mais inclusivas supõem uma transformação da cultura das escolas. A mudança para uma cultura educacional em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito às diferenças, a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Uma mudança que potencialize a colaboração entre os professores e que defenda a flexibilidade e a busca conjunta de soluções diante dos problemas apresentados pelos alunos.

As escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e o tipo de estratégias que se deve impulsionar. A mudança de cada escola deve partir de sua cultura própria e orientar-se no sentido de sua transformação. Por esse motivo, nem todas as escolas partem da mesma posição:

Há escolas mais tradicionais, com uma organização mais hierárquica em que os professores trabalham de forma mais individual e na qual predomina a exigência acadêmica. Outras têm mais experiência na educação de alunos com problemas, apresentam uma organização mais flexível e seus professores são mais cooperativos para resolver os problemas. Só a partir das condições reais de cada escola, é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável à mudança educacional (MARCHESI, 2004, p.45).

O trabalho do professor em sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e de qual é a melhor forma de lhes ensinar. Na concepção construtivista da aprendizagem escolar esta é entendida como o processo de ampliação e de transformação dos esquemas de conhecimento prévios do aluno devido à sua atividade mental construtiva. Um dos princípios básicos de tal concepção é que é preciso levar em conta a relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o conteúdo da aprendizagem. Desse ponto de vista, o ensino é entendido como o processo de ajuda prestada à atividade construtiva do aluno.

Com relação ao aluno é preciso levar em conta três fatores envolvidos em seu processo de aprendizagem: os conhecimentos prévios, a atividade mental construtiva e a motivação para aprender. Do ponto de vista do professor são dois os fatores básicos que influem no processo de ensino e aprendizagem: o mecanismo de influência educativa que pode exercer para possibilitar que o aluno construa

novos conhecimentos e suas expectativas em relação à aprendizagem de seus alunos. Do ponto de vista do conteúdo é preciso considerar sua estrutura e sua coerência interna para favorecer aprendizagens significativas.

Nesse sentido Marchesi (2004) mostra que é preciso que o professor planeje a metodologia da sala de aula de tal maneira que os colegas também sejam um poderoso estímulo para a construção dos conhecimentos, ou seja, mediante: trabalhos em grupos cooperativos e ação tutorial por parte de outro aluno com maior nível de conhecimentos.

O êxito desse tipo de programa depende do conhecimento e do respeito mútuo. Em todo esse processo, em que o conhecimento mútuo, a aceitação, a interação e o trabalho coletivo entre colegas que são claramente diferentes estão profundamente inter-relacionados. Portanto, não se pode perder de vista a dimensão afetiva e a auto-estima dos alunos com deficiência. Por essa razão, muitas das atividades conjuntas devem ser cuidadosamente planejadas, deve haver oportunidades para a cooperação e o professor deve estar vigilante. Uma correta avaliação da situação e das experiências dos alunos com deficiência aponta para a necessidade de saber o que eles próprios pensam e sentem. Ou seja, é preciso perguntar-lhes sobre suas preferências, por seus sentimentos e pelos problemas que encontram no âmbito escolar.

A situação de cada pessoa com deficiência é única. Conseqüentemente, não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino dos alunos com algum tipo de deficiência, mas de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que são escolarizados. É importante que os professores estejam atentos às relações que esses alunos estabelecem nos momentos de trabalho e de lazer, às atitudes que manifestam em relação a seus colegas e às que os colegas mostram em relação a eles. É necessário observar, perguntar, analisar e ouvir.

#### **4 A DEFICIÊNCIA VISUAL E A ESCOLA INCLUSIVA**

Neste capítulo, vamos abordar aspectos da deficiência com o objetivo de mostrar que a inclusão das crianças e dos adolescentes não apresenta problemas significativos do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos escolares. A escola deve incentivar e ressaltar a importância de respeitar as diferenças individuais e a riqueza que estas proporcionam às relações interpessoais.

No nosso país o marco da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é a Constituição Brasileira promulgada em 1988: o atendimento especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. A prática social na área da educação especial estava centrada em instituições especializadas de caráter filantrópico, porém a maioria dos deficientes não recebia atendimento algum.

A defesa da cidadania e o direito à educação das pessoas com deficiência são atitudes recentes em nossa sociedade. O reconhecimento de alguns direitos dos indivíduos com deficiência podem ser identificados como elementos de políticas sociais a partir da metade do século XX.

Segundo Ochaíta e Espinosa (2004), a inclusão escolar das crianças e dos adolescentes cegos não apresenta problemas significativos do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos escolares. Na adolescência pode causar dificuldades no desenvolvimento afetivo e social das crianças. A adolescência é uma etapa de mudanças físicas e psicológicas – cognitivas, afetivas e sociais – muito importantes. As transformações que ocorrem no organismo durante a puberdade fazem com que a imagem corporal do jovem mude de forma notável, passando de criança a adulto.

Por isso, o adolescente encontra-se na situação de admitir suas novas capacidades e necessidades sexuais, o que produz um importante efeito psicológico, com um aumento na tomada de consciência e no interesse pelo próprio corpo. Além disso, suas capacidades intelectuais lhe permitirão refletir sobre si mesmo e sobre os demais, criticar os modelos familiares e sociais. Tudo isso fará com que mude também as motivações do adolescente: ele vai se interessar mais pelo cuidado com

sua imagem e pelas relações com os colegas. À medida que o adolescente for uma pessoa mais segura de si mesma, independente e com boas relações afetivas e sociais, será mais simples para ele enfrentar os problemas de tais mudanças.

Se os pais e educadores dos cegos soubessem estabelecer as diretrizes adequadas não teriam porque apresentar problemas particulares com a chegada da adolescência. Por exemplo: se houvesse boas relações de apego, se lhes permitissem e possibilitassem explorar e conhecer o ambiente à sua volta e se lhes proporcionassem as ferramentas necessárias para tornarem-se pessoas independentes.

Para Scholl (apud OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004, p.169), a adolescência pode ser uma época particularmente difícil para os não-videntes. Trata-se de um período em que os meninos e as meninas organizam-se em grupos que se caracterizam por sua homogeneidade em aspectos como a forma de se vestir, os gestos e a linguagem. Em alguns casos, o jovem cego pode encontrar certos problemas na aceitação de sua própria imagem, nas relações com o grupo e nas relações com o outro sexo.

É necessário que nessa etapa os colegas e os amigos compreendam o não-vidente e colaborem com ele para facilitar sua integração no grupo. Isso pode ocorrer de forma espontânea ou requerer intervenção do orientador. A escola deve incentivar e ressaltar, na etapa educativa que corresponde à adolescência, a importância de respeitar as diferenças individuais e a riqueza que estas proporcionam às relações interpessoais.

#### 4.1 A INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE NA ESCOLA REGULAR

Segundo Caiado (2003), no nosso país, quando se fala da inclusão do aluno deficiente no ensino regular, o marco é a Constituição Brasileira promulgada em 1988. A Constituição de 1988 afirma, no artigo 208, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

Para esta autora, no nosso país a inclusão do aluno deficiente no ensino regular era um discurso muito distante das práticas sociais na área da educação especial. Porém, já aconteciam experiências isoladas e individuais de inclusão, principalmente entre famílias que insistiam no acesso de seus filhos à escola regular.

Mesmo assim, a prática social na área da educação especial estava centrada em instituições especializadas de caráter filantrópico, ou seja, instituições particulares sem fins lucrativos. Porém, a maioria das pessoas deficientes não recebia atendimento algum.

#### 4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO CEGO

De acordo com Caiado (2003), as práticas pedagógicas revelam as concepções que o educador tem sobre: o homem, a sociedade e a educação. As práticas pedagógicas com o aluno deficiente demonstram também as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e educação especial. Mas, nem sempre o educador tem consciência das concepções que fundamenta o seu trabalho.

Segundo Vygotsky (apud CAIADO, 2003, p. 34), a evolução histórica da concepção de deficiência visual compreende três estágios principais: um período místico, um período biológico-ingênuo e um período científico. O período místico compreende a Antigüidade, a Idade Média e uma parte da História Moderna. No imaginário coletivo desse período a cegueira é considerada uma grande desgraça, assim como um dom extraordinário. Portanto, a pessoa cega é vista como desamparada e indefesa, mas por outro lado, lhe é conferida a possibilidade de visão interior. A perda da visão lhe concede uma predisposição a uma luz espiritual só a ela acessível. Nesse sentido o homem cego pertence a uma categoria de profeta: é aquele que tem a visão interna despertada.

O período biológico ingênuo tem sua origem marcada num momento de grande desenvolvimento da ciência: no Iluminismo do século XVIII. As novas relações sociais e econômicas que surgem com a ascensão da burguesia estimulam descobertas científicas. O homem agora é o centro do mundo. Logo, não existe mais lugar para explicações divinas. O homem está livre de um destino predeterminado,



logo ele precisa ser esclarecido para que uma sociedade melhor possa ser construída. A cegueira deixa de ser vista apenas como um defeito. Entende-se que ela pode ser compensada por outros órgãos dos sentidos e a partir daí ela possui novas funções.

O período científico é caracterizado a partir da Idade Moderna. À medida que a pessoa cega tem acesso à educação sistemática, revela-se sua capacidade de aprendizagem. Portanto, cada vez mais ocorre à análise científica dos processos de desenvolvimento humano relativo à cegueira. Numa nova abordagem teórica, o homem não é mais concebido apenas como indivíduo biológico. Ele é agora indivíduo social e histórico e é a partir das relações entre homens e da ação dos homens sobre a natureza e pelo trabalho que o indivíduo internaliza conhecimentos.

Para Vygotsky (apud CAIADO, 2003, p. 39), a partir de um referencial materialista histórico, em seus estudos sobre a cegueira, a educação sistemática é um marco para a ciência na área, pois a partir daí surge à possibilidade de se verificar que a cegueira provoca no indivíduo um processo de compensação por ter esse comprometimento. A compensação deve ser entendida como um processo social e não orgânico.

A partir dessa perspectiva teórica, compreende-se que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente produzidas pelos homens e pela internalização dos significados sociais. Logo, o homem passa a conhecer o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais. Toda atividade humana é constituída de significados que são mediados, de um homem para outro, pela linguagem, que é o sistema simbólico básico de comunicação de todos os grupos humanos. Entre as várias linguagens que representam o real, a palavra é importantíssima.

Os sentidos têm um papel fundamental na apropriação do empírico, ou seja, do real. Porém, os sentidos humanos não podem ser compreendidos apenas como aparato biológico individual. Precisam ser entendidos como sentidos sociais, visto que o homem enxerga; ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir,

sentir, a partir de inúmeras possibilidades de seu tempo e lugar social. Portanto, a construção dos sentidos são tarefas culturais, históricas e sociais.

A cegueira limita muito, porque ela dificulta uma locomoção mais independente do indivíduo para explorar novos espaços e recebe a captação de informações pela via visual. Entretanto, socialmente ela não é limitadora, porque a pessoa cega através da palavra e pela comunicação com o outro se apropria do real ao internalizar os significados culturais. Contudo, essa limitação biológica gera um conflito: se por um lado, o processo de humanização impulsiona o indivíduo para o convívio social, de outro lado, a limitação biológica de mobilidade e de percepção visual dificulta os processos sociais. O novo significado da compensação mostra que esse conflito determina o surgimento de novas forças para a superação dos obstáculos.

Para Caiado (2003), a luta contra as limitações da cegueira e suas conseqüências, compreendida numa abordagem social e histórica, revela a necessidade de se empreenderem ações em três dimensões: a prevenção da cegueira, enquanto produção social, devido às péssimas condições de vida das camadas populares; ações educacionais que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; o acesso ao trabalho criador em contraposição ao trabalho assistencialista.

#### 4.3 ASPECTOS SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

A presença da luz sempre foi associada a situações favoráveis, a acontecimentos felizes e à inteligência. Por outro lado, a ausência dela estava ligada às trevas, ou seja, ao mal. Nas sociedades primitivas tinha-se a idéia de que a luz nascia de dentro para fora dos olhos e que as pessoas cegas não eram capazes de produzi-la. Portanto, havia uma associação negativa entre a cegueira e poderes malignos com idéias falsas sobre os aspectos biológicos.

Na Idade Média há referência a pessoas cegas com admiração, seja pela capacidade de superar os obstáculos impostos pela deficiência, seja pelo dom supostamente atribuído a alguns, de ver além do que os olhos físicos permitem, ou seja, ingressam em um mundo místico.

Com a difusão do cristianismo, foi finalizada a fase em que os indivíduos portadores de imperfeições eram desde glorificados até eliminados sem qualquer conflito moral ou religioso. Tem início o período em que, por compaixão, alguns eram protegidos junto a paróquias, em troca de pequenos serviços. Passou-se a considerá-los como dotados de alma e, portanto, filhos de Deus. Em consequência, passaram da condição de objeto à de pessoa (PESSOTTI, 1984).

Em toda a Europa, o extermínio e o abandono das crianças nascidas com alterações orgânicas visíveis não mais ocorriam, já que um dos princípios dos cristãos era o amor incondicional ao próximo. Durante a Inquisição muitos deficientes foram mortos. Com comportamentos estranhos às regras sociais desse período histórico é atribuído um papel social de desvio. Logo, procura-se justificar os castigos que eram impostos ao deficiente (CAIADO, 1996).

O fatalismo teológico aliado à superstição constituiu um dos grandes dilemas da Idade Média em relação às pessoas consideradas anormais. Oscilava-se entre proteger, mas também segregar as pessoas que não estavam de acordo com o padrão estabelecido (PESSOTTI, 1984).

O estado de desatenção e menosprezo a que cegos e todos os outros deficientes foram submetidos só começa a modificar-se com a entrada do mercantilismo e do capitalismo no lugar do sistema feudal. Contribuiu para isso os avanços do conhecimento, especialmente na área médica, através dos ideais da Revolução Francesa, dentre os quais o que proclamava direito de todos à educação.

Embora em séculos anteriores já tivessem sido colocadas em prática tentativas de educar crianças com deficiências por meio de estratégias diferenciadas, essas atividades foram dispersas, não se desenvolveram através da instituição escola e envolveram um número reduzido de deficientes (BUENO, 1993).

Os educadores considerados precursores da educação especial foram de fato preceptores. Essa era uma prática comum e uma tradição no que se refere à educação das crianças que pertenciam à aristocracia (poucos deficientes nobres e / ou ricos foram beneficiados).

Os outros milhares de cegos que viviam na Europa e pertenciam ao povo continuaram abandonados. Lutavam por condições mínimas de sobrevivência e viviam da mendicância, ocupando leitos de hospitais ou sendo internados em asilos (BUENO, 1993). Como escreveu Foucault, a internação foi uma criação institucional própria do século XVI (FOUCAULT, apud BUENO, 1993, p.63). Portanto, inicia-se o período de aproximadamente três séculos nos quais a atitude social em relação às pessoas diferenciadas era expressa pelo termo segregação (MENDES, 1995).

A partir do século XVIII passou-se de uma visão supersticiosa para uma concepção organicista, ou seja, a compreensão das deficiências em especial a visual, torna-se mais aprofundada. Logo, procura-se estudar a deficiência visual a partir de dados concretos: a razão dá lugar à superstição.

Um autor cujas idéias tiveram importância significativa para a consolidação das primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência foi John Locke (1632-1704): todo o conhecimento provém da experiência mediante os sentidos. A sensação gera memória e esta as idéias. As proposições de Locke tiveram implicações decisivas para a vida e o ensino de pessoas com deficiência.

O século XVIII foi considerado o marco definitivo pela sociedade moderna: procurou proporcionar uma educação especializada compatível com as necessidades das crianças excepcionais. Esse marco é caracterizado pelo surgimento das primeiras instituições públicas: o Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos na cidade de Paris (BUENO, 1993).

Em relação à educação dos deficientes visuais, denominado na época apenas por cegos, dois nomes foram fundamentais: Valentin Haüy (1745-1822) e Louis Braille (1809-1892). Haüy foi o responsável pela criação da primeira escola para pessoas cegas, cujo objetivo era primeiro ensiná-las a ler e depois lhes dar emprego. Sua escola tinha uma peculiaridade: admitia apenas aqueles que pudessem trabalhar. O atendimento institucional dos cegos que se iniciou com proposta de ação sistemática, em apenas dez anos se transformou em escola industrial e asilo combinado. Portanto, assume a feição de asilo com trabalho obrigatório com o objetivo de formar mão-de-obra barata (BUENO, 1993).

O sistema criado por Haüy constituiu uma unanimidade em todos os estabelecimentos que se multiplicaram pela Europa para a educação dos deficientes visuais. Porém, o conjunto de letras em relevo mostrou-se limitado pelas dificuldades de seu reconhecimento pelo tato, pela necessidade de manutenção de uma grande quantidade de letras para cada aluno e pelo seu alto custo.

Em 1808, Charles Barbier apresentou à comunidade um sistema diferente que substituía as conhecidas letras em relevo por pontos em número de doze. Era um código secreto de comunicação militar que também podia se prestar ao ensino da escrita às pessoas cegas.

Foi Louis Braille (1809-1892), cego aos três anos por causa de um ferimento nos olhos, quem empreendeu a maior modificação curricular necessária à educação dos cegos (TELFORD E SAWREY, 1984, p.493). Louis Braille diminuiu a cela de Barbier para seis pontos, tornando sua decodificação possível num simples toque de dedo, alternando a correspondência pontos-som da fala para pontos-letra escrita (BUENO, 1993). Quando apresentou o Sistema Braille ao Instituto do qual viria a ser professor Louis tinha apenas quinze anos. Embora se esforçasse para mostrar utilidade de sua proposta, o método foi reconhecido oficialmente apenas trinta anos depois de ter sido inventado.

Na verdade, o ponto crucial foi o fato de que, no início do século XIX, o Instituto dos Jovens Cegos havia se tornado praticamente um asilo oficina, com a escolaridade se limitando a plano inferior, já que o que importava era o aproveitamento do cego como mão-de-obra barata e institucionalizada. Com a aceleração do processo de industrialização e a exigência, cada vez maior do melhor nível de escolaridade para inserção no processo produtivo, passou-se a se preocupar com as possibilidades de melhor escolarização (BUENO, 1993).

Ainda segundo esse autor, só com base nessa necessidade, ou seja, inserir pessoas no processo produtivo com uma maior escolaridade é que o Sistema Braille foi incorporado ao programa de ensino desenvolvido pelo Instituto. No século XX ocorreu a expansão da educação especial, assumindo proporções cada vez maiores com sua institucionalização dentro do sistema educacional.

Durante séculos as pessoas com deficiência visual foram apenas cuidadas. Uma nova visão educacional e profissional começou de maneira muito tímida a partir do século XVIII e somente vai se desenvolver ao longo do século XIX e na primeira metade do século XX. Porém, até esse período, seja no modelo integrado ou no modelo segregado, ser deficiente visual significava ser cego e ter uma aprendizagem que utilizava poucos métodos e recursos (DALL' ACQUA, 2002).

Segundo Mazzotta (1996), a defesa da cidadania e o direito à educação das pessoas com deficiência são atitudes recentes em nossa sociedade. O reconhecimento de alguns direitos das pessoas com deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir da metade do século XX.

Pode-se constatar que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo. O conceito de diferenças individuais não era compreendido. As situações desconhecidas causavam medo, portanto, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que as pessoas com deficiência, por serem “diferentes” fossem marginalizadas e estigmatizadas.

A própria religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ou seja, um ser perfeito, estabelecia a idéia da condição humana como perfeição física e mental. As pessoas com deficiências não sendo parecidas com Deus eram colocadas à margem da condição humana. Portanto, havia um consenso social pessimista fundamentado na idéia de “incapaz”, “deficiente”, “inválido”. Essa idéia levou a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

Somente com o aparecimento de alguns brasileiros que se tornaram líderes da sociedade em que viviam é que puderam impulsionar, propor e organizar medidas para o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Esses líderes favoreceram a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com o objetivo de melhorar as condições de vida dessas pessoas. A inclusão da educação especial na política da educação brasileira somente acontece no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX.

## 5 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

O capítulo, a construção metodológica, é dividido em quatro tópicos: a pesquisa bibliográfica; história de vida; análise das entrevistas; interpretação dos dados. O objetivo deste trabalho é analisar as histórias de vida contidas no livro “Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos”, da autora Kátia Regina Moreno Caiado.

Para a realização deste objetivo compreendo como foi importante identificar o posicionamento da literatura em relação à educação do aluno deficiente visual e perceber de que maneira esse aluno vivenciou a sua trajetória de vida. São depoimentos que relatam histórias de vida de pessoas e que, portanto, procura-se conhecer o que pensam da escola inclusiva. Neste trabalho foi feita uma análise das condições necessárias para viabilizar a inclusão do aluno com deficiência visual.

Optei por fazer uma pesquisa bibliográfica: pesquisei dados disponíveis em fontes secundárias, ou seja, dados já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Como procedimento metodológico para a construção da monografia escolhi trabalhar com histórias de vida. Como aluno de Pedagogia tive a oportunidade de fazer uma visita ao Instituto de Cegos, no ano de 2004, quando estava fazendo a disciplina Educação Especial na Faced.

Com a realização dessa atividade, a monografia, aprendi a força das histórias de vida enquanto recurso pedagógico. Com a análise das quatro entrevistas fiz uma relação entre: a defesa da escola comum, o apoio da família, a interação com os colegas, o relacionamento com os professores, a insegurança do professor devido à ausência de formação continuada e a falta de recurso/ falta de professor.

Trabalhar com a história de vida foi uma opção científica metodológica de estudar um indivíduo real, constituído socialmente produto e criador de história, indivíduo que pertence a um grupo social e que, portanto, vive de relações. Busca-se conhecer o que eles têm a contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; quais as lembranças que carregam da escola que freqüentaram, do relacionamento com os professores, com os colegas e sobre essas tatuagens

procura-se conhecer o que pensam da escola inclusiva. Estudar o indivíduo real é uma opção metodológica que visa conhecer as determinações sociais que influenciaram cada história de vida. Portanto, busca pensar o homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade.

## 5.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses. Utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos. O autor desta monografia fez pesquisa bibliográfica em diversos livros.

## 5.2 HISTÓRIA DE VIDA

Segundo Caiado (2003), trabalhar com história de vida é uma opção política de dar voz aos excluídos da escola e uma opção científica metodológica de estudar indivíduos reais constituídos socialmente produto e criador da história, ou seja, uma pessoa que pertence a um grupo social. Portanto, vive de relações sociais.

Dar voz aos excluídos da escola porque as pessoas deficientes estão historicamente fora da escola e na condição de excluídos: eles pouco ou nunca falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles. Em nome deles definem-se políticas, abrem-se serviços e organizam-se cursos e congressos. Portanto, nas entrevistas se busca conhecer o que eles têm a contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; quais as lembranças que carregam da escola que freqüentaram, do relacionamento com os professores, com os colegas; e sobre essas tatuagens procura-se conhecer o que pensam da escola inclusiva.

As histórias de vida podem revelar que indivíduos reais percorrem diferentes caminhos sociais, mesmo compartilhando da mesma condição biológica. Buscam-se



nas narrativas de vida elementos que possibilitem a reflexão sobre as relações sociais que determinaram a inclusão ou exclusão do aluno cego.

### 5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Procurei trabalhar com entrevistas que foram feitas por Caiado (2003). Dessa forma tive que ler muitas vezes os seis depoimentos apresentados pela autora. Depois de fazer uma leitura minuciosa do material, escolhi trabalhar com quatro depoimentos e excluí dois. A partir da leitura dessas quatro entrevistas cheguei aos seguintes tópicos: defesa da escola comum; apoio da família, interação com os colegas, relacionamento com os professores, insegurança do professor devido à ausência de formação continuada, falta de recurso/ falta de professor. E, finalmente, busquei analisar cada tópico a partir de pequenos trechos das entrevistas escolhidas.

- Defesa da escola comum.

[...] eu acho que devemos entrar na escola comum desde cedo, o quanto mais cedo melhor; aos quinze anos, fui para a escola especial e comecei a aprender Braille. Para escola comum fui aos dezesseis anos [...]. [Edson]

[...] Bom, fui para o maternal com um ano e oito meses, numa escolinha de ensino regular. Antes, já fazia estimulação precoce com a tia Vilma Machado [...]. [Emmanuelle]

[...] Em 1984, aos onze anos, entrei na 3ª série. Hoje em dia isso não acontece mais. O aluno cego entra na escola regular com sete anos na 1ª série. Naquela época era mais difícil, e por isso eu entrei com onze anos na 3ª série [...]. [Miriam]

Aos seis anos de idade, entrei no Colégio Imaculada, na classe de alfabetização. Minha mãe sempre lecionou nesse colégio e por isso eu já conhecia todos os professores e todas as pessoas que lá trabalhavam [...]. [Fabiana]

Quando Edson diz que somente foi para a escola comum aos 16 anos e só aprendeu Braille aos 15 anos significa que na história de vida desse rapaz aconteceu a exclusão escolar. Portanto, várias oportunidades ele deve ter perdido por não ter tido a inclusão escolar desde cedo, ou seja, na sua primeira infância. Ele tem a convicção de que é necessário ir para a escola comum cedo.

Por outro lado, Emmanuelle teve outras oportunidades na vida: desde o maternal (com um ano e oito meses) já estava estudando no ensino regular. Sua família tinha condições econômicas de colocá-la numa escola de qualidade e, portanto, já estava acontecendo à inclusão na sua vida. O seu desenvolvimento era estimulado e apoiado pelos seus pais. Logo, suas potencialidades foram sendo desenvolvidas gradativamente.

Antigamente, o aluno cego entrava numa escola regular tarde. Segundo Miriam ela entrou na 3ª série com onze anos no ano de 1984, ou seja, tem apenas 24 anos. Portanto, a inclusão escolar do aluno cego é recente. Miriam diz que o aluno cego, atualmente, entra na escola regular com sete anos na 1ª série. Logo, existiu uma modificação que foi positiva resultando diretamente na inclusão do aluno cego. Já Fabiana teve uma trajetória de vida beneficiada pelo fato da sua mãe ser professora do colégio em que ela estudou. Sua mãe a colocou cedo na escola e, portanto, procurou estimular a sua filha.

- Apoio da família.

[...] Eu quis estudar e a minha família me deu o maior apoio e me incentivou [...]. [Edson]

[...] Na lição da árvore eu vi a árvore. Ela cortou casca do tronco e colou um pedaço na cartilha. Foi todo um trabalho. A cartilha era visão e mente e ela fez tato e mente e tato em três dimensões [...] Sempre, todo material foi confeccionado pelos meus pais [...]. [Emmanuelle]

[...] Não tinha aquilo de poder fazer isto ou aquilo porque eu não enxergava. Não, com a minha família nunca teve disso, eles foram super abertos comigo [...].  
[Miriam]

[...] Estudei no Imaculada até o 3º colegial. Para isso, o apoio da família foi muito importante [...]. [Fabiana]

O apoio e incentivo da família são necessários para que a pessoa crie o desejo pelo estudo. Porém, existem famílias que participam de maneira efetiva na inclusão escolar do seu filho, dedicando tempo e esforços no seu desenvolvimento. No exemplo acima, a mãe confecciona o material que vai ser usado pela sua filha. Portanto, o apoio da família é fundamental e crucial no processo de inclusão do aluno cego.

- Interação com os colegas.

[...] Nas matérias ligadas às humanas, como português e inglês, eu os ajudava e eles me ajudavam naquilo que eu tinha dificuldade [...]. [Edson]

[...] Eu participava de tudo. Na dança da cadeira, nenhuma criança podia colocar a mão na cadeira, mas eu podia; pulava corda pelo som; pulava elástico [...].  
[Emmanuelle]

[...] Quando eu conseguia entrar no grupo não conseguia opinar, era como se a minha opinião não tivesse importância. A maioria desses alunos foi aprendendo comigo e, quando chegamos na 8ª série, eles já sabiam que eu tinha capacidade de fazer [...]. [Miriam]

[...] Os alunos têm sido receptivos e interessados; penso que os alunos que procuram o curso de psicologia têm uma tendência mais humana, uma tendência a buscar o relacionamento de forma mais afetiva [...]. [Fabiana]

Interagir com os colegas possibilita um maior desenvolvimento e, portanto, um melhor aprendizado do indivíduo. No caso específico de Edson havia uma troca positiva com os colegas: ele os ajudava nas matérias ligada a humanas e os colegas o ajudavam nas disciplinas que Edson tinha uma maior dificuldade.

Emmanuelle afirma que participava de tudo no colégio em que estudava. Portanto, existia uma aceitação pelos colegas. Por outro lado, Miriam inicialmente teve alguns problemas de interação com os colegas: primeiro não conseguia entrar no grupo; depois quando participava de um grupo não conseguia dar a sua opinião, ou seja, sua palavra não era considerada importante, portanto, sua voz era “sufocada”. Dessa forma ela teve que criar novas estratégias para que os seus colegas modificassem esse comportamento. Finalmente, com o passar do tempo Miriam demonstrou a todos que ela tinha capacidade de fazer o que o professor solicitava e sua opinião passou a ser respeitada pelos colegas.

Já Fabiana, relata sua experiência como aluna do curso de Psicologia. Vamos analisar da seguinte forma: se ela conseguiu ingressar numa faculdade de Psicologia, portanto ficou evidente para os seus colegas que ela tinha capacidade para fazer parte daquele grupo e assim foi aceita tranquilamente pelos seus colegas de Psicologia.

- Relacionamento com os professores.

[...] Com os professores também tive um relacionamento bom. O primeiro passo era colocar as minhas dificuldades, porque a maior parte das vezes, os professores que eu tive nunca tinham dado aula para um deficiente, então, o pessoal não sabia como lidar com essa nova situação [...]. [Edson]

[...] Houve um professor com quem eu tive problema. Ele exigia “decoreba” e falou que eu era uma aluna fraca e que não tinha condições para estar no colegial [...]. [Emmanuelle]

[...] Alguns professores conversavam comigo, perguntavam da minha vida, tinham um bom relacionamento comigo, mas chegava na hora das provas, de passar matéria nova, não tinha conversa [...]. [Miriam]

[...] eu sempre estudei num colégio em que a minha mãe dava aula, eu sempre conhecia tudo e na faculdade é um meio totalmente diferente. Eu me sentia protegida no colégio. Lá sempre fui à filha da professora Vera. Isso acontece com todos os filhos de professores [...]. [Fabiana]

Edson afirma que teve um relacionamento bom com os professores e que a primeira atitude era colocar as suas dificuldades, porque a grande maioria dos professores nunca tinha dado aula para um deficiente visual. Ele mesmo coloca de uma forma clara e objetiva: dizia que “o pessoal não sabia como lidar com essa situação nova”, ou seja, era uma situação nova para os professores (dar aula para um deficiente visual). Edson colaborava dizendo suas dificuldades.

Emmanuelle relata que teve problema com um professor: ele afirmou que ela era uma aluna fraca e que não tinha condições de estar no colegial. Infelizmente, existem certos tipos de “professores” que não desejam o desenvolvimento do aluno. Inconscientemente esse professor que faz essa inferência a respeito do aluno “você é fraco” sabe que este aluno tem potencial, mas não deseja que ele se desenvolva nos estudos. Então o professor afirma uma crença negativa para que o aluno acredite. Cabe ao aluno não aceitar esse tipo de crença e mostrar a sua capacidade.

Miriam diz que alguns professores conversavam com ela: perguntavam sobre a sua vida, ou seja, tinham um bom relacionamento com ela. Mas, sabiam exigir dela nas provas. Portanto, esses professores a tratavam como uma aluna que tinha capacidade, apesar de reconhecerem que ela era diferente: uma aluna cega. Fabiana se sentia protegida no colégio pelo fato dela ser filha da professora. Portanto, não houve dificuldade no relacionamento com os professores. Porém, essa “proteção” pode ser prejudicial ao indivíduo, dificultando que ele se desenvolva.

- Insegurança do professor devido à ausência de formação continuada.

[...] minha presença na classe causava impacto no professor, se ele nunca tinha tido um aluno deficiente. Eles ficavam sem saber o que fazer, sem saber que atitude tomar [...]. [Edson]

[...] Sem noção alguma, o professor se assusta quando se depara com um aluno cego na classe. Lembro-me de um professor de física que, quando me viu na classe, falou: “– O que eu vou fazer com você?”, e eu disse: “-Calma, nós vamos trabalhar juntos...” [...]. [Emmanuelle]

[...] Eles não sabiam como trabalhar comigo, mas não me discriminavam. Eles não tinham informação, não sabiam como me ensinar, pois faltava um curso para eles trabalhar com deficiente visual [...]. [Miriam]

[...] quando o professor precisava explicar um conceito que dependia de ilustrações, de desenhos, de representação gráfica, de um pré-requisito visual, ele dizia que não sabia como fazer e esperava uma solução minha [...]. [Fabiana]

Edson afirmou que a presença dele na sala de aula causava impacto no professor se ele nunca tivesse tido um aluno deficiente visual, e conseqüentemente, o professor ficava sem saber o que fazer. A primeira análise que podemos fazer é sobre a expressão “causava impacto”: Na realidade causava insegurança no professor a presença de um aluno cego na sala, pois não houve uma formação continuada para dar-lhe segurança. Se existiu impacto, portanto, ele ficava sem saber o que fazer, ou seja, não tinha ação.

Emmanuelle usa a expressão “o professor se assusta”, se ele não tem noção alguma com um aluno cego na classe”. Alguém só se assusta porque não teve uma formação continuada, ou seja, não foi preparado para receber um aluno cego na classe. Na realidade, esse professor ficava com medo. Nesse sentido, esse professor diz “O que vou fazer com você?” e Emmanuelle responde de uma maneira bastante inteligente: “Calma, nós vamos trabalhar juntos...”. Isso significa que ela vai

ajudar esse professor a superar o seu medo pela ausência de informação continuada.

Miriam enfatiza que “eles não sabiam trabalhar comigo, porém não me discriminavam”. Apesar dos professores não possuírem informação e formação especializada para trabalhar com o aluno cego não a discriminavam, ou seja, não havia preconceito em relação ao deficiente visual. Fabiana afirma que, quando o professor precisava explicar um conceito que dependia de uma representação gráfica (desenhos e ilustrações) ele dizia: “Não sei como fazer” e esperava uma solução dela logo. Fica evidente a falta de informação continuada do professor gerando assim insegurança nesse profissional.

- Falta de recurso / falta de professor.

[...] O maior problema não era só a falta de professor, mas a estrutura da escola que deixava muito a desejar [...]. [Edson]

[...] Sempre faltou material, mas tive professores ótimos, que desenhavam a parábola na minha mão. A professora de química orgânica montava modelos de átomos com isopor [...]. [Emmanuelle]

[...] a sala de recurso ficou sem professor e eu me vi abandonada de novo. A nova professora só fazia transcrição e não recurso. Ficou muito difícil [...]. [Miriam]

[...] No colégio não havia sala de recursos. Quem me deu o apoio foi minha mãe, que aprendeu o braile [...]. [Fabiana]

Edson diz que havia a falta de professor e também a estrutura da escola era precária, ou seja, não existia recurso disponível na escola para que o professor desenvolvesse com competência o ensino ao aluno cego. A dedicação dos professores expressada pelo depoimento de Emmanuelle quando ela afirma que apesar da falta de material os professores eram ótimos a ponto de “desenhar a parábola na mão dela” e que a professora de química orgânica montava modelos de

átomos com isopor. Portanto, os professores utilizavam a criatividade para superar a falta de recursos.

A sensação de abandono está presente no depoimento de Miriam: “E a sala de recurso ficou sem professor”. Logo, quando se tinha recurso disponível não havia professor. Fabiana também relata que no colégio não havia sala de recursos. Quem dava apoio era a mãe dela, ou seja, a família procurou solucionar a falta de recursos.

#### 5.4 INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Os depoimentos analisados mostram que, nas histórias de vida de indivíduos cegos tem ocorrido à exclusão escolar a partir da primeira infância: oportunidades são perdidas desde cedo por não existir a inclusão escolar. Por outro lado, se uma pessoa cega tiver uma família que lhe dê apoio para colocá-la numa escola que tenha qualidade vai potencializar a inclusão escolar dessa pessoa.

Isso confirma o que apresenta Caiado (2003, p. 101): as famílias que tinham recursos econômicos garantiram uma educação no ensino regular, mesmo na rede particular, e encontraram meios de conseguir os recursos didáticos especializados.

O estímulo da família é essencial para que o indivíduo crie o desejo pelo estudo. Dessa maneira, existem famílias que participam de forma mais efetiva na inclusão escolar do seu filho cego, dedicando tempo e buscando fazer tudo ao seu alcance para o desenvolvimento pleno de seu filho. Assim, o incentivo da família é decisivo para que aconteça o processo de inclusão do aluno cego.

Para que o indivíduo tenha um maior desenvolvimento e um melhor aprendizado na escola é preciso que se tenha uma interação com os colegas. As dificuldades na escola podem ser superadas se houver ajuda mútua. É preciso que o aluno cego coloque para o professor as suas dificuldades, porque muitas vezes este professor nunca deu aula para um deficiente visual. Logo, é uma situação nova. Na realidade é um desafio para este profissional.



Caso não exista uma formação continuada para o professor que trabalha com o aluno cego vai resultar em insegurança e medo. O professor fica assustado por não ter sido preparado para receber o aluno cego na classe. Portanto, é preciso informação e formação para trabalhar com o aluno cego.

Neste sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), assegura que as escolas regulares devem prever e prover na sua organização professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializado, respectivamente, para atender às necessidades dos alunos.

Existem escolas que não possuem recurso disponível para que o professor desenvolva com competência o seu trabalho, ou seja, ensinar ao aluno cego a adquirir habilidades necessárias para o seu desenvolvimento.

Segundo Ochaíta e Rosa (1995): os deficientes visuais podem atingir um desenvolvimento intelectual semelhante ao dos videntes, embora por caminhos diferentes. O problema não está na patologia em si, resultante do dano visual, mas nas condições materiais e nos recursos humanos que são disponibilizados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo ser humano, por viver em uma determinada sociedade, percebe as transformações do espaço social em que está inserido e do momento histórico a que pertence. Nesse sentido, o estudo da deficiência visual permitiu uma melhor compreensão da situação ocupada por esses indivíduos ao longo da história. As pessoas com algum tipo de deficiência passaram a ter uma maior visibilidade.

Vimos que conceito de escola inclusiva baseia-se na necessidade de promover uma reforma das escolas para que se tenha uma educação de qualidade. Para que a inclusão escolar do aluno cego tenha eficácia é preciso: definir papéis e responsabilidades da família, da escola e dos poderes públicos; ter professor especialista em educação especial e ensinar com competência; possuir recursos educativos para atender as necessidades especiais.

Percebi que mesmo compartilhando da mesma condição biológica, na história de vida de um indivíduo deficiente, pode ocorrer a exclusão a partir da primeira infância. Nesse caso oportunidades serão perdidas desde cedo. Porém, se uma pessoa deficiente tiver o apoio e o incentivo da sua família, esta vai potencializar a possibilidade de inclusão do seu filho. Existem famílias que participam de uma forma mais efetiva no desenvolvimento do seu filho dedicando tempo e fazendo de tudo ao seu alcance.

Além disso, é importante o cuidado com as interações sócio-afetivas na escola. A socialização do aluno tem que ser uma preocupação fundamental da escola, para que haja melhor relacionamento professor-aluno e dos alunos entre si.

Outro aspecto importante está relacionado com a formação do professor. A formação inicial tem que incluir disciplinas que abordem a problemática da inclusão e a formação continuada deve ser uma constante no trabalho das escolas, a partir da construção do projeto político pedagógico.

Uma das condições necessárias para viabilizar a inclusão, como vimos anteriormente, está na melhoria do relacionamento entre o professor da escola

comum e o professor especializado. Sem apoio e sem recursos humanos e materiais a inclusão não acontece de maneira plena.

Nesse sentido, o fundamento ideológico que confirma, para que se tenha à inclusão escolar situa-se na declaração universal dos direitos humanos: os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não-segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. Portanto, o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos os alunos e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 Setembro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente.** São Paulo: Educ, 1993.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** São Paulo: PUC, 2003.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Breve histórico da concepção de deficiência mental: da marca orgânica à marca intelectual.** São Paulo: PUC, 1996.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

DALL' ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses.** Salvador: EDUFBA, 2003.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados.** Brasília: CORDE, 1994.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** São Paulo, 1995.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Maria Angeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 8, p. 151-170.

OCHAÍTA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995. cap. 12, p. 183-197.

OMOTE, S. **A deficiência como fenômeno socialmente construído.** São Paulo, UNESP, 1980.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Edusp, 1984.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TELFORD, Charles. W.; SAWREY, James. M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

## ANEXO

### Entrevista: Edson

Entrei na escola especial aos 15 anos de idade. Comecei a estudar na escola comum com 16 anos, no supletivo. Eu era dos mais novos da classe, porque, há maioria tinha no mínimo 30 anos. O supletivo foi muito positivo para mim, pois aproveitei muito. Foi o primeiro contato que tive com pessoas não deficientes. Fora do ambiente familiar, foi na escola, que, pela primeira vez tive contato com um grupo de pessoas. Isso dá um horizonte novo, por isso eu acho que devemos entrar na escola cedo, o quanto mais cedo melhor. Penso que se eu tivesse começado na época certa teria sido melhor, pois eu aproveitaria bem mais.

Mas, aos 15 anos, fui para a escola especial e comecei a aprender o Braille, passei por todo aquele processo de habilitação. Para a escola comum fui aos 16 anos. A própria instituição me encaminhou. Antes disso, eu não tinha nenhum contato com a escola. Meus pais eram meio ciganos, mudávamos muito, nós morávamos em cidade pequena. Passei os últimos anos da minha infância em Curitiba, mas, mesmo assim, morávamos longe da cidade e não havia muito recurso mesmo. Só comecei a estudar depois que viemos para Campinas. Ficamos mais próximos da escola e aí pude começar os estudos.

Antes de ir para a escola, eu ajudava muito em casa. Eu tinha um irmão bebê e por isso eu dava uma “força” para minha mãe. Nas horas livres eu gostava de ouvir música, ouvir rádio e alguns programas na televisão. Nunca fui fã de televisão, mas procurava preencher o tempo de uma forma instrutiva que me trouxesse informações e algum conhecimento. De certa forma, deu para aproveitar bem esse tempo. Fora da família eu tinha um contato restrito com outras pessoas.

Aí, aos 15 anos, fui para a escola especial. Ir para a escola foi uma transformação na minha vida. São horizontes novos que se abrem. No momento em que você conhece outras pessoas que passaram pelo que você passou e conseguiram ter

uma profissão, ter um caminho certo na vida, isso lhe dá uma perspectiva nova e você passa a desejar coisas maiores.

Há, realmente, uma mudança muito grande e você se conscientiza do seu potencial, daquilo que você pode fazer. Conscientiza-se das suas limitações também, e não se pode esquecer disso. De uma forma geral, são horizontes novos que se abrem e que nos dão uma perspectiva nova de vida. Foi um crescimento social que, até então, eu não tinha tido. Um convívio pleno dentro da sociedade é muito importante.

Eu quis estudar e a minha família me deu o maior apoio e me incentivou. Eles se preocupavam com minha locomoção na rua, mas conforme fui saindo e aprendendo, eles foram se sentindo seguros também. Jamais gostei de depender dos outros; sempre gostei de me “virar” sozinho, por isso já fiz logo todo o processo de locomoção e, em três meses eu já estava independente. Daí para frente não parei mais.

Na escola, o difícil era ter material para estudar. Acho que a partir do momento em que o pessoal começou a participar mais das escolas comuns, a abertura vai acontecer. Penso que agora já existe um acesso maior ao material didático do que na minha época. Isso também facilita a integração, porque a partir do momento em que você tem um material didático semelhante ao dos seus colegas de classe, fica muito fácil o entendimento.

Na maior parte das vezes, os livros que eu usava na escola nem sempre eram os mesmos que o professor utilizava, isso quando eu utilizava algum livro. Na maior parte das vezes eu acompanhava a aula de ouvido e tentava pegar aquilo que era passado na sala, assimilando o máximo que podia e, quando dava, eu estudava com os colegas que tinham os livros. Isso porque, se mandasse gravar alguma coisa, ou transcrever para o Braille, muitas vezes, quando o material ficava pronto, já havia terminado o ano. Era uma loucura. Muito difícil mesmo.

Mas, os colegas ajudavam e eu sempre me entrosei com o pessoal da classe. Isso foi super bom, porque além de fazer muita amizade, deu para acompanhar praticamente no mesmo nível. Nos últimos tempos, inclusive, foi uma troca, porque



em algumas matérias eu tinha muita facilidade, pegava bem de ouvido. Nas matérias ligadas às humanas, como português e inglês, eu os ajudava e eles me ajudavam naquilo que eu tinha dificuldade, como na matemática, por exemplo. A matemática sempre foi uma dificuldade por eu não ter acesso à lousa. Mas, aprendi muita coisa e consegui ter essa integração “legal” porque os colegas de classe me ajudavam, mas também eu os ajudava. Não ficava só “nessa” de receber a força e não dar minha contribuição. Eu fazia também a minha parte.

Com os professores também tive um relacionamento bom. O primeiro passo era colocar as minhas dificuldades, porque a maior parte das vezes, os professores que eu tive nunca tinham dado aula para um deficiente, então, o pessoal não sabia como lidar com essa nova situação. Eu chegava e explicava como seria; que minhas provas seriam em Braille ou orais. Fiz muita prova oral, mas a matéria que não pode ser oral, como matemática, por exemplo. No começo, muitas vezes, minha presença na classe causava impacto no professor, se ele nunca tinha tido um aluno deficiente. Eles ficavam sem saber o que fazer, sem saber que atitude tomar.

Acho que o professor tem que encarar o aluno cego da maneira mais normal possível, sem nenhuma restrição, sem fazer nenhuma diferença; talvez o professor precise explicar com mais detalhes o conteúdo, mas não há segredo, é mais uma questão de segurança. Por exemplo: quando falei com a professora de química no 1º colegial, a respeito do meu material que seria um pouco diferente, ela disse que me daria um trabalho. Eu disse que não queria fazer trabalho, eu queria ter acesso à mesma matéria que o pessoal teria, porque se eu quisesse fazer um vestibular, precisaria desse conteúdo. Aí, eu a senti bastante insegura com relação a como me ensinar, mesmo eu dizendo que não tinha segredo algum e que se eu não conseguisse visualizar alguma coisa, eu pediria que me explicasse mais uma vez, mas, mesmo assim, ela se sentiu ainda bem insegura.

Para minha sorte, ela logo entrou de licença. Nós ficamos quase três meses sem professor, mas, depois, veio outro professor que foi muito bom e conseguiu passar o conteúdo sem problemas. Outro problema é de uma professora de matemática que não gostava de dar explicações, mas o problema não era só comigo, a classe toda reclamava. Eu já sabia que ela era fechada, então, procurei me entrosar mais com

os colegas. Peguei o conteúdo com eles e deu para tirar notas boas e passar numa “boa”.

As transcrições das provas eram feitas com o apoio do Centro Louis Braille, mas procurei não depender muito da entidade. Quando o professor aceitava, eu mesmo ditava para ele o que eu tinha aceitado na prova. Era uma mão-de-obra muito grande pegar a prova, levar lá no Centro, esperar a transcrição e, aí, trazê-la para o professor de novo. Nesse caso, tinha que vir alguém da entidade buscar a prova, porque eu não podia levá-la, então, na medida em que eu podia simplificar isso eu levava.

Entre aos 15 anos no Centro Cultural Louis Braille, depois fui para o supletivo Humberto de Campos e fiz até a 8ª série. O 2º grau eu fiz por um outro tipo de supletivo que é por eliminação de matérias. Estudava as matérias separadamente e fazia os exames do estado. Não havia aula. Eu estudava em casa, pegava livros, ou alguns programas do Telecurso, na televisão. Na medida do possível, procurava tirar minhas dúvidas com os colegas que sabiam alguma coisa, principalmente em exatas. Matemática e Física foram matérias em que eu tive as maiores dificuldades. Da escola comum, cursei oito anos no supletivo. Só a 1ª série do colegial fiz no ensino regular, mas a 2ª e a 3ª fiz pelo sistema de eliminação de matérias.

Mudei de sistema porque foi uma época meio conturbada na escola. Não havia professor na sala de recurso e o aproveitamento em sala de aula estava muito complicado; das 25 aulas da semana, eu estava aproveitando 10 aulas apenas; a situação da escola estava crítica. O problema não era só a falta de professor na sala de recursos, mas a estrutura da escola que deixava muito a desejar. Os professores faltavam muito, não havia material, havia muito aluno desmotivado que não estava a fim de estudar e só fazia bagunça e muito barulho na sala de aula. Havia um grupinho interessado, mas a maioria do pessoal não estava querendo levar nada a sério.

Mesmo assim, eu acho que foram muitos os momentos positivos. O próprio ambiente que a gente tinha de sala de aula era um ambiente gostoso, pois além de estudarmos em grupo, nós saímos juntos. Às vezes, matávamos aula e íamos para

o barzinho tomar alguma coisa – há várias lembranças positivas. Hoje, em dia, às vezes, estou andando pela rua e alguém me pára e diz que estudou comigo no Carlos Gomes ou no Humberto de Campos. Não há mais uma amizade muito próxima porque cada um mora de um lado da cidade, e quando a gente termina o curso vai cada um para o seu lado, mas estou sempre revendo alguém. Isso é muito bom e fica como uma coisa muito positiva da passagem na escola.

Além da escola fiz outros cursos. Cursos profissionalizantes: curso de massagem, de informática e de operador de câmara escura. Estudo música também. Toco um pouquinho de teclado, de violão e faço curso de teoria musical Braille por correspondência.

Acabei o colegial, mas ainda não consegui pensar na faculdade, porque estou trabalhando em dois lugares. De dia, aqui na biblioteca e de noite trabalho com massagem no Círculo Militar. Talvez, logo faça outro curso na área de massagem e relaxamento de que gosto muito. Já prestei um vestibular, há dois anos atrás para sentir como era. Prestei letras, porque eu gosto muito de letras, gosto do inglês. Também tenho opção da biblioteconomia, já que estou na área, ou a fisioterapia...Eu gosto de muitas coisas. A faculdade não está descartada. Acho que sempre que houver a oportunidade de estudar devemos estudar.

### **Entrevista: Emmanuelle**

Eu nasci cega. Aos seis meses e vinte dias de vida precisei fazer anucleação dos olhos por causa de tumor maligno. Um tumor em cada um dos olhos, retinoblastoma. Fiz quimioterapia, corri os cinco anos de risco, como qualquer pessoa que tem câncer corre.

Bom, fui para o maternal com um ano e oito meses, numa escolinha de ensino regular. Antes, já fazia estimulação precoce com a tia Vilma Machado. Na verdade, comecei a estimulação em Curitiba, porque eu morava lá. Depois, mudamos para Campinas com encaminhamento para a tia Vilma. Eu fazia estimulação três manhãs por semana e à tarde, escolinha normal, O Patinho Amarelo em Limeira.

Minha mãe conta que, um dia, a tia Vilma foi à escolinha ver como eu estava me relacionando com as outras crianças e, nessa visita, ela teve plena consciência de que eu já sabia me defender, porque, nesse dia, ela viu uma menina tentar pegar o meu lanche e viu, também, eu voar e bater nela. Sempre fui extrovertida.

Minha mãe conta que nos primeiros dias de aula, a orientação da escola era para a mãe entrar com a criança até ela se acostumar; ela fez isso dois dias, depois conversou comigo, explicando-me que lá era escolinha de criança e que ela era adulta. Ela conta que eu contestei porque tinha adulto lá e ela respondeu que os adultos trabalhavam. Eu não me lembro de ter chorado, nunca.

Eu brincava muito. Nunca fui criança quietinha. Levei vários pontos. Um dia, eu estava no trepa-trepa e esqueci de pedir licença. Um amigo meu estava embaixo, bati nas costas dele e quebrei o nariz. Minha mãe pensava que eu não voltaria mais, pois fiquei um mês em casa, mas já voltei brincando. Eu deixava a professora louca.

Eu participava de tudo. Na dança da cadeira, nenhuma criança podia colocar a mão na cadeira, mas eu podia; pulava corda pelo som – eu ouvia bater a corda no chão e entrava; pulava elástico, pega-pega... Eu conhecia o espaço e sempre pedia para quem estivesse correndo que gritasse, ou fizesse algum barulho. Quando eu era pequena tinha menos medo, eu corria mesmo e não estava nem aí.

Eu sempre brinquei, graças à minha criação. Com dois anos, fui morar num sobrado com 13 degraus e a família toda achou um absurdo com medo que eu caísse, mas minha mãe disse que na vida eu ia encontrar muitos degraus e precisava aprender desde pequena para conseguir subir. Acho que essa filosofia de educação da minha mãe permitiu eu ser quem sou.

Fui alfabetizada em braile pela tia Vilma e aos cinco anos e meio, já sabia ler e escrever tranqüilamente. Porém, só entrei na 1ª série com sete anos, porque a tia Vilma achou que não era bom para uma criança entrar antes, por causa de prova, de obrigatoriedade. Acho que ela estava certa, porém o 1º semestre da 1ª série foi horrível para mim, porque eu já sabia tudo.

Meus pais preparavam o material. Na lição do bebê, minha mãe pegou uma bonequinha de plástico, cortou tecido de fralda, colocou fraldinha na bonequinha e colou na cartilha. A estagiária, que ficava comigo na classe, na hora da atividade, descolava o bonequinho da cartilha e me dava na mão. Na lição do ninho de passarinho, a minha mãe me deu um ninho inteiro de passarinho na mão para eu sentir a textura do ninho, “a casinha do João-de-barro”, depois produziu o ninho na cartilha, bem pequeno. Na lição da árvore eu vi a árvore. Ela cortou casca do tronco e colou um pedaço na cartilha. Foi todo um trabalho. A cartilha era visão e mente e ela fez tato e mente e tato em três dimensões.

Para mim foi fantástico, porque eu não tinha noção daquilo no plano. No plano não dá para ter a realidade. Existe essa cartilha em braile, mas é só desenho. Minha mãe achou que dessa forma eu não teria noção da lição. Sempre, todo material foi confeccionado pelos meus pais.

Meus pais não quiseram, e eu não tive, nada gravado até o 3º colegial. Eles falavam que eu tinha que ler para saber escrever, quando minha mãe lia para mim, ela me explicava como a palavra era escrita. Dias atrás, a professora de português do jurídico se surpreendeu porque eu não tenho erros de ortografia e ela esperava que eu tivesse muitos erros.

Bom, na 3ª série nós nos mudamos para Marília. Lá há Unesp, há sala de recurso. Estudei na Escola Estadual Amílcar Matei, havia sala de recurso e vários alunos deficientes. Fiquei lá um ano e meio, terminei a 4ª série, só que a escola não exigia muito de mim e me acomodei. Não fazia tarefa, foram os anos mais tranquilos na minha vida escolar. Sabia que tiraria A e estava sossegada. Minha mãe falava que ninguém pode fazer corpo mole comigo, porque eu encosto. Todo aluno é assim, não é? Se ninguém cobra de você, você não faz, não adianta.

Em Marília, na Unesp, fiz locomoção e mobilidade. Na 5ª série, passei para o colégio Cristo Rei, um colégio particular formidável. Quem repetisse um ano era convidado a se retirar da escola. Quando minha mãe decidiu me matricular nessa escola, três professoras de educação especial da Unesp, uma quase aposentando e com muita bagagem, falaram para ela não fazer isso, mas minha mãe insistiu e só lhes pediu

que alguém fizesse ensino itinerante. Foi um dos melhores anos da minha vida. Foi fantástico! Entrei no colégio e não tive dificuldade para fazer amigos.

Havia um mapa de sala e ninguém sentava no lugar que queria, as últimas carteiras eram ocupadas pelos melhores alunos e as primeiras pelos piores, a pressão era enorme, porque todo mundo queria sentar na última fileira. No segundo bimestre confesso que estudei muito e tirei 10 em todas as matérias. Fui para a última carteira!

Nessa escola havia psicólogos para terapia e psicoterapia de grupos. Eu era a primeira aluna cega da escola. Era muito boa essa terapia de grupo. Aprendemos a lidar com problemas como “ficar”. O grupo de terapia era formado pela metade da classe, meninas e meninos juntos. Era uma aula diferente. Podia-se fazer o que se quisesse, desde jogar almofada um num outro até sentar num canto e chorar; jogávamos o jogo da verdade. Cada aluno tinha um bloquinho tipo diário, super bom. O pessoal era selecionado. As aulas terminavam dia 15 de novembro, mas a recuperação seguia até 20 de dezembro. Ninguém queria ficar na recuperação. Todo mundo lutava para ser o melhor. Foi aí que aprendi: por que vou ficar na média se eu posso ser a melhor? Foi um ano muito bom.

Minha mãe não precisava ir às reuniões, porque eram para alunos com nota vermelha. Minha mãe não conhecia nenhum professor. A professora itinerante, no meio do ano, admitiu que eu estava acompanhando e aí começou a fazer um trabalho melhor. Ela queria que eu fizesse faculdade em Marília. Ela dizia: “Você é nossa esperança de faculdade!” Minha mãe, no final do ano, foi conhecer os professores e saiu chorando da reunião, porque todo mundo a abraçou. Acho que abri um espaço – quem quiser ir para lá, o espaço está aberto.

Depois, mudamos para Limeira. Cursei a 6ª série na mesma escola em que estudei no maternal. De escola foi tudo bem, mas foi um ano em que eu tive complexo de não enxergar; transição de adolescência; em termos de relacionamento, foi um ano mais difícil. Eu gostava de um garoto de 17 anos e, hoje pensando bem, é óbvio que ele não olharia para uma garota de 12 anos, por mais linda e maravilhosa que ela fosse, mas na época, eu achava que era porque eu não enxergava. Foi muito

complicado. Eu emagreci 15 quilos em dois meses. Minha mãe fala que eu nunca tinha dado tanto trabalho.

Em Limeira, não havia nenhum professor especializado, por isso meu pai batia as provas. Ele recebeu autorização da escola. A 6ª série foi muito fraca e, nesse ano, também, eu precisei estudar. Aliás, “graças a Deus!”, porque se precisasse não teria estudado.

Na 7ª série voltei para o Colégio Batista em Campinas. A coordenadora geral não queria me aceitar de volta e fez de tudo para eu sair da escola. Colocaram-me numa classe com outra aluna cega e o barulho de duas máquinas brailes não é pedagógico mesmo. Minha mãe combinou que eu ficaria até a Semana Santa, se não acompanhasse, sairia da escola. Bom, na primeira prova de português caiu análise sintática. A professora sabia que eu não tinha tido esse conteúdo no outro colégio. Tirei quatro e meio – a primeira nota vermelha da minha vida. Eu despenquei, mas aquilo virou um desafio. Apreendi toda a análise sintática num sábado à tarde com meu pai. Na outra prova eu tirei oito ponto três e foi a maior nota das duas 7ª séries.

A professora me chamou e perguntou: “– O que aconteceu?”, e eu disse: “– Nada, só voltei ao normal”. Ela ficou muito brava porque eles queriam que eu saísse do colégio. Bom, eu não tirei nenhuma nota vermelha no boletim e essa coordenadora teve que me engolir. Eu conquistei meu espaço. Hoje, quando visito o colégio sou super querida.

No Batista, a tia Vilma continuava a transcrever as provas. No 1º colegial, um professor falou que eu faria gráfico e me tirou quatro pontos da prova porque eu não fiz um gráfico. Meus pais foram falar com esse professor, que afirmou minha capacidade de fazer o gráfico e que era conteúdo do vestibular. Também disse que não tinha dó de aluno. Aliás, até hoje, eu sempre falo para todos os professores que eu quero ser tratada como qualquer outra aluna. Ele disse para os meus pais que eu mesma queria ser tratada igualmente.

Meus pais fizeram um tabuleiro quadriculado de papelão com os eixos x e y numerados; na interseção eu colocava alfinete, passava a linha e ia montando a função, assim, eu fiz os três anos de colegial com gráfico. Esse professor e eu ficamos amigos, mas esse foi o professor que mais lágrima tirou de mim. Ele fazia todo mundo aprender. Tirei dez com ele numa prova de trigonometria. Adorei essa matéria. Meu colegial foi fantástico no relacionamento com os professores e com os colegas.

Houve um professor com quem eu tive problema. Ele exigia “decoreba” e falou que eu era uma aluna fraca, que não tinha condições para estar no colegial. Respondi que cheguei sem decorar. Aí ele falou: “– Quero ver se o que você escreve tem sentido”. Eu me matei de estudar. Mas, a classe percebeu que ele não estava dando aula para mim, porque ele falava apontando o mapa: “– O planalto tal fica aqui...”; os próprios alunos da classe reclamaram, sem eu saber. Foi super bonito. Aí mudou o professor. No 3º ano, ele voltou e nós continuamos não muito amigos, o que era direito dele. Ele só dava prova teste e a minha era dissertativa. Eu reclamava e ele perguntava: “– Você não quer Unicamp?”.

Ao terminar o colegial recebi um presente muito grande quando um professor me disse: “– Obrigado, porque você me fez acreditar que não existem limites”. O colegial foi bom, eu não tenho do que reclamar. Sempre faltou material, mas tive professores ótimos, que desenhavam a parábola na minha mão. A professora de química orgânica montava modelos de átomos com isopor. Exigiam desenhos nas provas e isso foi muito bom. Ninguém queria a perfeição extrema, porque é incoerente, e isso me ajudou muito no vestibular.

Entrar na universidade foi um trabalho do colégio, dos meus pais e meu. Mas, foi muita luta. Não foi fácil, em certas ocasiões eu sentava e chorava porque não tinha material. O meu objetivo era USP. Não passei por oito pontos. O problema do vestibular da USP é tempo. Não dá tempo para fazer as provas. Na PUC-Campinas também o tempo não é suficiente, é o mesmo tempo para todo mundo e nós precisaríamos entrar primeiro para poder ler, antes de começar a marcar o tempo para a prova. Na Unicamp os presidentes da sala explicaram os desenhos e os mapas e isso facilitou muito. Uma palavra global do professor sobre o gráfico



dispensa você de olhar linha por linha. Ter o mesmo tempo no vestibular é uma injustiça.

Na faculdade, continuam as mesmas barreiras, não muda nada. Na PUC o trote foi muito “legal”. Fui tratada com igualdade; no pedágio, quando o motorista não dava dinheiro, o veterano avisava que eu apanharia de bengala. Foi muito divertido. Agora, a insegurança dos professores continua a mesma. No começo, ninguém acredita em você, depois muda. O maior problema é a estrutura arquitetônica da PUC-Campinas, que é horrível, não há referência nenhuma naquele Pátio dos Leões. Meu pai, até hoje, entra comigo porque não havia pontos de referência; o prédio é um labirinto e eu me sinto muito dependente.

Continua faltando material, com todo o avanço da informática. Aliás, a informatização do ensino me preocupa muito, porque o Bill Gates só vê imagem. Eu fico burra em frente ao computador sem sintetizador de voz, porque é só mouse. O problema é que toda a tecnologia é muito cara no Brasil e não posso viver sem a impressora braile. No curso de direito tem-se que ler. Não há outro jeito, há textos não adianta gravar, precisa-se ler. As provas, na maioria, são ditadas. Uma ou duas perguntas, eu respondo oralmente e o monitor escreve; há professor que faz prova oral. O professor de sociologia é muito especial. Adoro sociologia. Eu estava fazendo ciências sociais na Unicamp, junto com o curso de direito da PUC, mas tranquei a matrícula, eu adorava, mas eu não estava vivendo, só estudava.

Por tudo isso que passei, eu diria a um professor que terá, pela primeira vez, um aluno cego na classe, que ele não deve passar insegurança para o aluno, porque, muitas vezes, o aluno já está muito inseguro e se o professor demonstrar insegurança, fica muito difícil essa relação. Diria, também, que o professor deve falar, usar muita a voz. Não deve escrever na lousa a aula inteira, isso dá desespero, mesmo com outra pessoa ditando é melhor que o professor fale.

O professor deve lembrar que, para aquele aluno, é audição e mente e não visão e mente e, quando possível, tato e mente. O professor não precisa ir até a carteira perguntar se o aluno está entendendo, mas, sim, perguntar se a classe está entendendo, pois o aluno que não estiver deve se manifestar.

Há aluno deficiente que vai à delegacia de ensino para fazer metade da prova, só que esse aluno terá, um dia, concurso vestibular e vai ter que fazer a prova inteira. Se precisar dar “bronca” tem que ser “bronca” de verdade, não pode deixar transparecer que tem dó. E nunca deve dar nota se o aluno não merecer e, se tiver que reprovar deve reprovar. O professor deve agir com naturalidade e bom senso, ter confiança no aluno e mostrar para os pais que o aluno tem capacidade.

Para mim o certo seria ensinar o braille no magistério e na pedagogia. O professor deveria ser formado com uma noção mais aberta sobre o aluno cego, o aluno com visão reduzida. Sem noção alguma, o professor se assusta, quando se depara com um aluno cego na classe. Lembro-me de um professor de física que, quando me viu na classe, falou: “-o que eu vou fazer com você?”, e eu disse: “-calma, nós vamos trabalhar juntos...”, eu o acalmei e, aos poucos, ele viu que não era um bicho-de-sete-cabeças. Mas, uma noção básica o professor precisa ter, porque se é um aluno que não tem voz ativa, ele pode desistir.

Bom, acredito que enfrento dificuldades menores do que há dez anos atrás e acho que as pessoas que estão vindo enfrentarão menos dificuldades do que eu, embora a falta de material continue muito séria. Passei todo o meu material de colegial para outro colega, porque isso é um impedimento para o cego estudar. Eu estudava em casa até quatro horas por dia sem ter material: não havia apostila batida, nem livro, nem material de cursinho; isso dá um desespero enorme. Muitas pessoas desistem e eu não lhes tiro a razão, porque é muito difícil.

Minha família sempre me deu toda a assessoria, mas existe muito deficiente abandonado. Nós precisamos de uma associação forte, formada por uma diretoria séria, com estatuto. Uma associação que faça um trabalho de conscientização, de luta pelos nossos direitos. Direito de estudar, de trabalhar. Pense bem, onde eu poderia trabalhar hoje? Quem daria emprego para mim? Mesmo com o curso superior, acho que terei muitas barreiras a transpor até para fazer o estágio. Tenho consciência disso. Estou pedindo a Deus desde já, amenizar um pouquinho essa situação. Se houvesse uma associação, acho que seria mais fácil.

**Entrevista: Miriam**

Eu tive uma infância muito boa. Minha família sempre me tratou como uma criança absolutamente normal. Não tive maiores dificuldades com a família ou com os colegas de rua. Criança adora brincar na rua e eu brinquei bastante; todas as brincadeiras possíveis e impossíveis eu brinquei, tive amigas muito legais e o apoio da família. Não tinha aquilo de não poder fazer isto ou aquilo porque eu não enxergava. Não, com a minha família nunca teve disso, eles foram super abertos comigo.

Desde os oito anos de idade, até hoje, moro no mesmo bairro. Dos oito aos 15 anos eu brinquei muito na rua. Aproveitei muito minha infância. Antes disso, eu morava numa avenida muito movimentada e não podia brincar na rua, pular amarelinha. Mas, eu brincava dentro de casa com os meus primos num quintal enorme, havia goiabeira, bananeira. Meu pai fez balanço, gangorra, era muito espaçoso e meus irmãos nunca me excluíram de nenhuma brincadeira. Tenho uma irmã e um irmão mais velhos e eles brincavam muito comigo.

Quando nasci e a minha mãe descobriu que eu não teria a visão, ela procurou se informar sobre escola, sobre quais os recursos que eu teria e, então, aos cinco anos de idade já entrei numa escola especial. Minha primeira escola foi o Instituto Terapêutico de Valinhos, uma escola especializada para deficiente auditivo, com uma classe especial para deficiente visual. Nesse instituto, fiquei até os seis anos, depois fui para o Centro Cultural Louis Braille e sai com dez anos para entrar no Instituto dos Cegos, onde estudei na sala especial.

Em 1984, aos 11 anos, entrei na 3ª série. Hoje em dia isso não acontece mais. O aluno cego entra na escola regular com sete anos, na 1ª série. Naquela época era mais difícil, e por isso eu entrei com 11 anos na 3ª série, na Escola Municipal São Martins, em Sumaré. As escolas que procurei, em Campinas, não me aceitaram. Eu não sabia da sala de recursos do Carlos Gomes. Ela existe há mais de 50 anos e eu não tinha essa informação. Em Sumaré, o meu contato com a professora foi bom. Ela me dava muito apoio e a professora da sala especial ia uma vez por semana para fazer transcrição de prova e transcrição de trabalho.

A dificuldade começou no ano seguinte, na 4ª série, quando eu consegui transferência para a escola estadual do meu bairro. Aí foi um pouco mais difícil, porque o professor não aceitava, ele achava que eu deveria estar numa classe diferente, que ali não era lugar para mim. Mas, sempre fui rebelde, desde pequena eu sabia que tinha que conquistar o meu espaço na sociedade. Uma vez ele reclamou para a professora da sala especial dizendo que eu era muito rebelde. Não era questão de ser rebelde e, sim de mostrar para ele o que eu tinha condições de fazer.

Eu reclamava por atenção. Por exemplo, naquela época, o professor usava livro e a aula era na seqüência do livro. Hoje não, o professor passa mais texto na lousa, porque os alunos têm mais dificuldades para comprar livro, mas naquela época, não. Aí eu vivia reclamando na aula, porque ele fazia a leitura com o pessoal, dava a explicação e depois fazia anotação na lousa. Só que quando eu pedia para ele ditar para mim, ele dizia que não tinha tempo para ficar me orientando, Naquela época, não havia livro em braile, e gravação nem pensar, porque era difícil alguém gravar alguma coisa. Era só prestar atenção em classe e, sem querer me gabar, eu era uma ótima aluna. Eu tirava notas boas nas provas dele.

No ginásio também fiquei completamente sem recurso. Alguns professores me aceitavam, outros não. Às vezes, ao invés de fazer as perguntas para mim, perguntavam para o meu colega do lado. Eu me lembro como se fosse hoje, a professora chegou e disse: “- Para eu saber o nome de vocês, cada um escreve o seu nome nesta lista”; foi de carteira em carteira e, quando chegou na minha frente, eu tenho um pouco de percepção de luz, ela perguntou para a minha amiga do lado: “- Como ela se chama?”. E um outro colega respondeu: “- Professora, ela fala, viu?”.

Às vezes, eu perdia a paciência. Uma vez essa professora me perguntou se eu sabia minha idade, e nesse dia eu respondi: “- Se eu não soubesse, como eu teria chegado na 5ª série?”. Tudo custou muito. Essa professora, ao invés de falar comigo, perguntava para o meu companheiro do lado; outros professores não gostavam de ditar, porque já tinham passado a matéria na lousa e agora ainda tinham que ditar; tive professor que no dia de prova me passou prova oral, porque ele não confiava na transcrição!

Na 5ª série, por um tempo, a professora do Instituto foi à escola transcrever as provas, depois não foi mais e fui obrigada a fazer tudo oralmente. Isso me prejudicou muito. Tenho uma defasagem terrível em português. Alguns professores conversavam comigo, perguntavam da minha vida, tinham um bom relacionamento comigo, mas chegava na hora das provas, de passar matéria nova, não tinha conversa.

Uma vez na 6ª série, eu pedi para a professora de matemática voltar um pouquinho na explicação, era equação de segundo grau, eu estava entendendo a matéria, mas tive dúvida. A professora respondeu que não tinha obrigação de ensinar aluno que deveria estar na classe especial. Mas, muitos professores que me acompanhavam da 5ª até a 8ª série foram excelentes comigo. Eles não sabiam como trabalhar comigo, mas não me discriminavam. Eles não tinham informação, não sabiam como me ensinar e faltava um curso para eles saberem como trabalhar com deficiente visual. Minha maior dificuldade mesmo sempre foi com os professores de matemática. Nas outras disciplinas eu não tive tanta dificuldade; o problema estava na hora de transcrever a prova, transcrever livro e na hora de reunir em grupo.

Reunir em grupo era complicado. Os professores não se “tocavam” que eu podia fazer parte de um grupo. Na maioria das vezes eu fazia sozinha. Isso, às vezes, por preconceito do aluno. Até hoje eu não entendo, os alunos conversavam comigo, eles brincavam comigo, tinham um relacionamento super bom comigo, mas na hora de fazer a divisão dos grupos, eu sempre estava de fora. Isso no ginásio. Eu tinha uma companheira que ficava comigo e a gente fazia em dupla. Mesmo eles tendo um relacionamento bom comigo, eu não sei o que passava na cabeça deles.

Hoje, vejo que os meus problemas não foram tanto com professores, tive problemas, sim, vários que me fizeram até chorar. Mas, eu tinha muitos problemas com relacionamento em classe. Tínhamos amizade, mas quando eu explicava o que eu tinha de capacidade de fazer, eles ouviam, mas não me deixavam participar. Quando eu conseguia entrar no grupo, não conseguia opinar, era como se a minha opinião não tivesse importância. A maioria desses alunos foi aprendendo comigo e, quando chegamos na 8ª série, eles já sabiam o que eu tinha capacidade de fazer.

Eu brigava muito por causa dos livros. Não havia os livros batidos ou gravados e eu tinha que prestar atenção só nas aulas. Você já pensou ir da 5ª até a 8ª série sem livros, só prestando atenção na aula? Você fica na corda bamba, eu conseguia acompanhar, mas com muita dificuldade. Um dia, eu soube que havia sala de recurso no Carlos Gomes. Foi no início do 4º bimestre, da 8ª série, em 1989. Cheguei aqui e conheci a professora Hitomi, foi a minha luz!

Não estou querendo colocar a Hitomi num pedestal, mas ela foi muito importante na fase crítica da minha vida, porque eu cheguei aqui em setembro, imagina? A minha mãe falou assim: “- É isso mesmo que você quer?”, mas eu não tenho nada a perder. Naquele ano, eu estava com notas péssimas de matemática, notas péssimas de química e a professora, desesperada, não sabia o que fazer comigo, e nessa altura eu já pensava em vestibular, já pensava em colegial. Vivia pendurada no conselho. Geralmente, de matemática ia direto para o conselho.

Só na 5ª série, consegui passar sem o conselho, porque era uma matemática que eu conseguia fazer tudo no cubarítimo, mas quando começou expressão e equação, se não houver um professor de recurso por trás, ou um professor que tenha a paciência de sentar perto de você para explicar, fica muito difícil. Eu sei que matemática é difícil e que demora a explicação. A matemática para quem enxerga é difícil, para quem não enxerga é fogo.

Fui para o Carlos Gomes. Havia um pouco de preconceito, mas já não era tanto, porque quase todos os professores já tinham experiência com aluno deficiente na sala de aula. Comecei a freqüentar a sala de recursos com a Hitomi e os professores me passaram a matéria das provas do 4º bimestre para estudar. A primeira prova foi química e a Hitomi transcreveu tudo com uma semana de antecedência da prova! Tirei A, fiquei super feliz, chorei de felicidade. Encerrei o ano com bos notas, graças a Deus e à Hitomi, que me deu maior força.

Aí, entrei no 1º ano do magistério e foi a minha cruz! O 1º semestre foi ótimo, mas a Hitomi precisou sair da escola para fazer o mestrado e a sala de recurso ficou sem professor e eu me vi abandonada de novo. A nova professora só fazia transcrição e não dava recurso. Ficou muito difícil.

Desanimei, fiquei muito triste, porque é uma luta danada. Quando eu entrei, em 1989, o meu irmão me trazia de ônibus, porque ele trabalhava no banco perto da escola, o meu pai me buscava de carro. Depois aprendi locomoção e comecei a ir embora sozinha. No começo de 1990 eu ia e voltava sozinha. Mas, quando comecei a trazer minha máquina, foi aquele problema... Eu vinha com meu irmão, mas não dava para o meu pai vir me buscar todo dia, porque a gasolina era cara e não dava. Minha mãe tinha que vir me buscar de ônibus. Foi muito difícil.

Parei de estudar em 1991 e só voltei em 1994. Saí de Campinas, fui fazer um curso de telefonia em Santos, três meses, e voltei. Em 1992, a Hitomi voltou, para nossa felicidade! Começou a fazer um trabalho de culinária, eu comecei a participar e me deu vontade de fazer o colegial. Voltei a estudar no período da noite, tinha companhia de um vizinho, amigo do meu irmão que tinha chegado em Campinas há pouco e queria estudar.

No 2º colegial conheci uma turma excelente. Os alunos brigavam para me ajudar. Um passava carbono, o outro ditava. Também havia mudado muito o quadro de professores. Veio um professor de física e, eu nunca tinha conseguido aprender física, com ele eu aprendi, porque ele teve paciência.

Ele explicava a matéria e enquanto os alunos faziam os exercícios do livro, ele tirava as dúvidas, e como a maioria do pessoal é desinteressada e só conversava, eu aproveitava esse tempo e ele me explicava a matéria. Ele me explicava e eu não acreditava que estava entendendo a matéria. Na primeira prova já tirei um C! Mas, também a Hitomi foi batendo a matéria e antes do professor dar conteúdo novo, eu já estava com a teoria na ponta da língua. Ele explicava e falava: “- E aí, entendeu, dona Miriam?”, ele me chamava de dona Miriam, “- Entendi, professor!”. Mas, nesse ano, o que me deixou mais feliz mesmo é que o pessoal da classe estava perdido na matéria e eu consegui entender e consegui explicar para vários colegas. Dona Miriam explicando física!

Hoje em dia sou mais aceita em grupos. Às vezes, eu chego na classe, o pessoal já montou o grupo, mas alguém me chama: “- Miriam, você está no meu grupo!”. Aqui no Carlos Gomes o pessoal já é mais habituado, porque são muitos alunos

deficientes visuais. Também a maioria trabalha, anda pelo centro, é um pessoal mais aberto, são pessoas com vontade de aprender. Ainda há preconceito dentro da classe e não são todos que conversam comigo, mas a maioria conversa e isso é muito importante.

A convivência com os colegas não tem sido fácil. Na classe especial, a convivência foi melhor. Nós éramos muito unidos e não tive muita dificuldade. Quando fui para a escola comum a minha classe era muito boa. Os alunos que estudavam comigo eram pessoas de baixa renda; os colegas de classe já trabalhavam com dez, onze anos, um ajudava o pai na barraquinha de doce, o outro ajudava na horta, era um pessoal que ajudava muito os pais, um pessoal de muita luta. Eles me aceitaram muito bem, levaram-me para passear no intervalo. Para eles foi novidade ter um colega deficiente, para eles era diferente.

Quando fui para a 4ª série, com aquele professor que não me aceitava, os alunos já eram completamente diferentes. Eu entrei na escola e logo notei que era um pessoal de classe média, até comentei com minha mãe. Desde o início, só três alunos me ajudaram, duas meninas e um menino que até hoje me encontram na rua e me cumprimentam. Só eles me ajudaram durante o ano todo e os outros nem conversavam comigo. Era uma dificuldade.

Mas acho que o professor pode ajudar muito, se ele já no primeiro contato não se afastar, chegar perto, perguntar o nome, perguntar como ele pode ajudar, facilita muito, porque o professor não sabe mesmo como trabalhar, então ele precisa dialogar com o aluno, sem medo, para não discriminar. Porque se o aluno deficiente visual está lá é porque ele tem capacidade, se ele chegou naquele grau de estudo é porque tem a capacidade de estar ali e assistir a aula.

O professor deve saber que o aluno deficiente visual só não enxerga, mas ele sente, fala e tem condições de responder às mesmas perguntas que os outros alunos. O professor não pode desistir, mesmo que o aluno não se manifeste e tenha medo do professor. O professor não deve desistir, porque o aluno é capaz e está ali para crescer, como os outros.



**Entrevista: Fabiana**

Aos seis anos de idade, entrei no Colégio Imaculada, na classe de alfabetização. Minha mãe sempre lecionou nesse colégio e por isso eu já conhecia todos os professores e todas as pessoas que lá trabalhavam. O ambiente do colégio era um ambiente familiar. Nessa época, eu já tinha começado a aprender o braile na Pró-Visão. Comecei na estimulação com três anos, com a preparação para as atividades cotidianas. Desde os três anos, eu estudava no jardim-de-infância e na Pró-Visão. Os três anos de jardim-da-infância fiz no Catatau.

Ao começar a alfabetização no colégio, eu, praticamente, já estava alfabetizada pela Pró-Visão. Estudei no Imaculada até o 3º colegial. Para isso, o apoio da família foi muito importante. É lógico que o fato da minha mãe já lecionar no colégio contribuiu na minha familiarização com o ambiente e contribuiu também para a motivação que os professores tiveram para se empenhar nesse trabalho.

Eu acredito que os pais têm um papel de não deixar que se reforce a deficiência; acho que eles devem aceitar as limitações dos filhos e trabalhar com as habilidades que os filhos podem desenvolver; não acho válido o pai não aceitar as limitações do filho e achar que o filho pode fazer coisas além das limitações dele. É muito importante, também, o papel dos pais em incentivar a integração do filho com pessoas deficientes e pessoas não-deficientes.

A minha convivência com pessoas deficientes, que possuem as mais diversas realidades, sempre contribuiu para o meu amadurecimento. Acho que o contato com pessoas deficientes, num centro especializado, proporcionou-me desenvolver um valor mais humano, fez-me olhar mais para o esforço, a conduta da pessoa do que para o desempenho dela. É lógico que se eu não tivesse uma família que me apontasse esses valores, não adiantaria ir à aquela instituição, mas eu acho que a instituição, também, tem um papel interessante nesse sentido.

Por outro lado, na escola não convivi com deficientes. No Imaculada não havia nenhum outro aluno deficiente. Minhas amigas que eram deficientes foram estudar no Colégio Batista, que já era um colégio que recebia outros alunos deficientes,

embora poucos. Ser a única aluna deficiente no colégio trouxe conflito também. As pessoas não sabem lidar com a situação e espera de nós uma resposta que não temos.

Por exemplo, quando o professor precisava explicar um conceito que dependia de ilustrações, de desenhos, de representação gráfica, de um pré-requisito visual, ele dizia que não sabia como fazer e esperava uma solução minha, mas eu também não sabia como fazer e esperava uma solução minha, mas eu também não sabia resolver isso e nem tão pouco sabia a matéria que ele estava dando. Então, como eu poderia apresentar uma solução?

Eu vejo que, muitas vezes, as pessoas esperam que, porque sou deficiente, eu resolva o problema; acho que ser a única aluna deficiente no colégio agravou o problema. Não havia relação entre a escola e a instituição. No colégio não havia sala de recursos. Quem me deu o apoio foi minha mãe, que aprendeu o braile. Embora ela não tenha nenhuma formação em educação especial, como professora regular de português da escola, ela pode fazer o que a escola precisava, mas dependia dela esse tipo de apoio.

Acontece que minha mãe não sabia física, matemática. Essas matérias estavam fora do conhecimento dela. A realidade era bastante nova para os professores, para minha mãe e para mim. A insegurança dos professores fez com que eles jogassem a solução para mim, não que eles não quisessem se empenhar, mas como eles não sabiam como responder, como viabilizar uma solução, eles esperavam de mim. Porém, no geral, na medida do possível, eles faziam o que estava ao alcance deles.

As lembranças da escola que não são boas estão relacionadas ao choque entre a minha realidade e a das outras pessoas. Em cada fase isso provocou um tipo de conflito nas relações. Por exemplo, quando eu era menor, as outras crianças tinham possibilidades de maior movimentação e eu precisava de uma atenção mais específica; isso atrapalhava o relacionamento e eu não conseguia me comunicar com elas e explicar o que estava acontecendo.

Hoje, essa questão está em parte resolvida, porque existe a possibilidade de um diálogo maior, qualquer problema que eu tenha sobre a maneira das pessoas agirem eu posso perfeitamente chegar até elas, colocar este problema e as pessoas entenderem. Por outro lado, na infância, não há tanta consciência das diferenças entre as pessoas, das limitações. À medida que se vai crescendo, aumenta a consciência dessa limitação, a consciência sobre as diferenças entre as realidades de cada um.

Acho que a adolescência foi o período que mais marcou esse diferencial entre as realidades e entre o que as pessoas fariam, ou não. Mas, ao mesmo tempo em que a infância vai passando, as brincadeiras infantis de ação também vão acabando e em seu lugar surgem atividades que exigem habilidades intelectuais, conhecimento, conceitos, e aí se pode perceber que estamos em pé de igualdade, ainda que sem apreensão visual. Por isso, na adolescência, muito embora a consciência sobre as diferenças seja maior, também se atinge uma maior igualdade.

A experiência da faculdade tem sido muito diferente em relação à do colégio, porque eu sempre estudei num colégio em que a minha mãe dava aula, eu sempre conhecia tudo e na faculdade é um meio totalmente diferente. Eu me sentia protegida no colégio. Lá sempre fui a filha da professora Vera. Isso acontece com todos os filhos de professores. Não existia uma individualidade entre nós, sempre fui a filha da Vera. Na faculdade isso é um ponto positivo, porque eu sou eu, não fazem referência à minha mãe.

A faculdade é um meio bastante diferente. Os alunos não estão atentos aos outros. Isso faz a gente crescer, mas é difícil. É preciso adquirir independência em alguns setores em que não se amadureceu ainda. É um desafio! Estou no curso de mobilidade dentro da faculdade, para aprender a me localizar nos ambientes, ter independência.

O curso de psicologia foi acolhedor. Tanto a coordenação como os professores me acolheram bem. Isso dá uma certa segurança, uma estabilidade. Os alunos têm sido receptivos e interessados; penso que os alunos que procuram o curso de psicologia têm uma tendência mais humana, uma tendência a buscar o relacionamento de

forma mais afetiva, mais humana. Além do curso de psicologia, também faço o curso de música na UNICAMP. Comecei a estudar (piano) aos sete anos, com uma professora que já tinha sido aluna da minha mãe no colégio.

A musicografia em braile exige um pouco mais de conceitos musicais do que a escrita em tinta, pois, na partitura em tinta, as duas mãos são escritas uma em cima da outra. No braile ela é uma escrita horizontal, então, para entender qual parte corresponde a cada mão, você tem que ir pela leitura das figuras e pela contagem dos tempos. Em braile não há como ler e tocar com as duas mãos ao mesmo tempo. Primeiro, lê-se uma mão, depois lê-se a outra, até decorar a peça, Bom, em 1992 fui para o conservatório Carlos Gomes, me formei o ano passado, em 1996, e prestei UNICAMP.

Levarei mais tempo para terminar a faculdade de música, mas eu quero as duas formações. Na UNICAMP eu assisto, apenas, a duas aulas e vou embora. Não tenho muito tempo para me relacionar com as pessoas. Sinto os professores acolhedores, estão entendendo a questão dos trabalhos. Por exemplo, eu tive que fazer um trabalho em história da arte que envolvia uma pesquisa bibliográfica grande, e não há biblioteca braile que disponha dessa bibliografia.

Minha mãe teve que escanear alguns livros e imprimir em braile para que eu pudesse fazer o trabalho, mas a pesquisa ficou reduzida. Fiz o trabalho na medida em que pude fazer, com a bibliografia que eu tinha. Tentei fazer um trabalho o mais coerente, o mais rico possível no conteúdo. Acho que o professor entendeu essa redução da bibliografia e entendeu porque eu só pude entregar o trabalho em data bem posterior ao que ele pediu. Acho que tem que haver empenho e maleabilidade de ambas as partes, porque transcrever para o braile acaba sendo um limitador.

Até o ano passado, eu tinha o Dosvox, mas não tinha a impressora braile. Por isso minha mãe batia tudo na máquina braile. Praticamente tinha que copiar os livros. Alguns textos ela lia para mim, ou gravava a leitura, mas eu nunca gostei de estudar com gravação. Se não tiver jeito eu ouço, mas prefiro ler em braile, concentro-me mais em braile. Sempre preferi ler os livros impressos, se fosse possível. Neste ano, quando eu ainda não tinha a impressora, minha mãe gravou alguns textos da

faculdade, textos de antropologia bastante densos e complicados de se entender, e foi difícil estudar com a gravação, pois eram textos que se precisava ficar voltando para entender os conceitos que o autor estava trabalhando.

Se eu tivesse lido em braile, apreenderia os conceitos muito mais facilmente. O nosso nível de apreensão e nossa rapidez de leitura equivalem à rapidez de apreensão que um vidente tem em leitura à tinta. Até um vidente se concentra muito mais ao ler um livro do que ouvir uma pessoa falar o texto. Mas, o problema da impressão em braile é o volume do material, fica enorme. Também dificulta muito se o professor adota um texto que já é cópia. Ao escanear perde-se a qualidade, tem-se que corrigir muita coisa, então, é melhor digitar o texto antes de imprimir.

Bem, pensando no professor de ensino regular, de pré-escola, que recebesse um aluno com deficiência visual em sua classe, eu lhe diria para desenvolver habilidades com as quais a criança deficiente pudesse se relacionar com as outras crianças e estar atento para que ela não se isolasse dos colegas. Ao professor do fundamental e médio, diria que não pense que o deficiente já sabe lidar com todas as situações, pois nós não sabemos.

O processo de aprendizado deve ser compartilhado entre professor e aluno. Se o professor não sabe lidar com a situação e o aluno também não sabe, os dois juntos devem buscar a solução. Diria, também, que o professor não trate o deficiente como deficiente global. É comum essa confusão.

Às vezes, alguém vai me guiar e me segura muito forte, como se eu não tivesse equilíbrio, ou então, a pessoa fala alto, pois pensa, até inconscientemente, que sou deficiente auditivo, ou então, uma pessoa vai explicar alguma coisa e diz tudo nos mínimos detalhes como se eu não soubesse das coisas. É uma confusão muito comum, e até muito sutil, as pessoas pensarem que temos algum outro tipo de deficiência, mesmo que não pensem de maneira tão explícita. Penso que o professor também é suscetível a essas confusões, dada a cultura que a sociedade impôs, então, esse tipo de confusão pode levá-lo a uma certa insegurança quanto à aprendizagem do deficiente.

Há o professor que acredita que o deficiente visual não aprende porque é um deficiente global e, outros acreditam que porque ele não tem visão, desenvolveu uma inteligência extraordinária. Às vezes, as pessoas procuram esse lado meio sensacional, de achar que o deficiente é uma pessoa extraordinária, mas há pessoas muito diferentes, inclusive dentro da categoria da deficiência.

Penso que o professor também é responsável pela integração do deficiente com os outros alunos. Ele pode promover positiva ou negativamente essa integração, conforme sua conduta em classe e a forma de se referir ao aluno deficiente. Pois, se o professor vai deixando claro para a classe que o deficiente não pode fazer uma série de coisas, a classe também pode ir estabelecendo essa condição de que o deficiente é inferior.

Cabe ao professor ir mostrando a classe, principalmente com alunos mais jovens, que o aluno deficiente é capaz de realizar os trabalhos na medida das limitações dele, assim como cada aluno realiza seus trabalhos na medida de sua limitação. Eu acho que o professor tem esse papel.

Sobre os recursos, penso que alguns deficientes supervalorizam os recursos. É lógico que ter recursos contribui para estudar, mas acho que esses recursos são um pouco construídos pela pessoa. Se o aluno assiste a uma aula sem livro, mas faz anotações, então ele pode construir o seu próprio material e eu sinto que algumas pessoas por não terem recursos se acomodaram.

Não justifica a pessoa dizer que não vai prestar um vestibular porque não dispõe de livros. Acho que durante uma aula o aluno pode fazer uma série de anotações, uma série de apreensões daquilo que o professor está falando, uma série de registros, de forma a construir seu próprio material. Penso que os recursos só determinam, em parte, a possibilidade da pessoa ter uma formação. Ela própria pode construir seus recursos.

Sei que meu futuro será difícil. Não consigo pensar numa aplicação prática em que eu possa reunir as duas formações: música e psicologia. Mas pretendo me formar nas duas áreas e aliar a experiência da psicologia com a música. Pois, os dois

cursos se complementam bastante, mais até do que eu pensava. A formação humana é um todo. É difícil pensar agora em uma aplicação prática entre as duas áreas, mas eu penso em atuar, como profissional, principalmente, na área de psicologia.