

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

**DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO:  
um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual**

SANDRA LIMA DE VASCONCELOS RAMOS

TERESINA - PI  
2007

SANDRA LIMA DE VASCONCELOS RAMOS

**DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO:  
um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito necessário à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

TERESINA - PI  
2007

SANDRA LIMA DE VASCONCELOS RAMOS

**DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO:  
um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito necessário à obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme avaliação da Banca Examinadora constituída pelos professores:

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (Orientadora)  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albertina Mitjans Martínez (Examinadora Externa)  
Universidade de Brasília - UNB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

---

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (Suplente)  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Não a nós, SENHOR, não a nós, mas ao teu nome dá glória, por amor da tua misericórdia e da tua fidelidade.

Salmo 115:1

## **AGRADECIMENTOS**

**A DEUS...**o Deus do impossível! Que dá vista aos cegos e aos surdos faz ouvir! Faz a tempestade se acalmar...Andou por sobre o mar e aos mudos fez falar! Parálíticos e coxos fez andar! Ao meu Deus, o Deus do impossível! Que é o mesmo hoje e sempre há de ser! E que fará o impossível por você!

**AO MEU ESPOSO...**

Por seu imenso amor, por sua admiração, estímulo e carinho. E por seu sincero desprendimento e alegria em me ver crescer.

**AOS MEUS FILHOS...**

Pela realização que me proporcionaram somente por tê-los como filhos; e pela admiração e orgulho que vejo em seus olhos quando torcem por mim.

**AOS MEUS PAIS E IRMÃOS...**

Por fazerem parte da minha vida. Não seria quem sou hoje sem um pouco de cada um deles.

**AOS MEUS ALUNOS...**

Que me ensinaram sobre amizade e realização profissional, aos quais, trago no peito como mestres, aprendizes e amigos.

**AOS MEUS PROFESSORES...**

Por cada conhecimento compartilhado e construído; e pela amizade que me devotaram.

**A MINHA ORIENTADORA...**

Por sua sabedoria e conhecimento, pela paciência e amor com que se dedicou a me ensinar, muitas vezes segurando-me pela mão.

**AOS MEUS AMIGOS...**

Em especial a Amélia, amiga e irmã de todas as horas; a Teresinha, por ter acreditado que eu era capaz de chegar até aqui; as amigas e colegas de turma Carla e Helenildes pelas lágrimas tantas vezes derramadas uma no ombro da outra.

**AOS IRMÃOS EM CRISTO...**

Pelo amor ágape, pela força e esperança em Cristo Jesus!

**AOS AMADOS AMIGOS DA ACEP (PI) E DA U.E. "NAIR GONÇALVES"...**

Que me fizeram ver, pelos seus olhos, que a grandeza humana não se mede humanamente!

**A TODOS...** minha eterna gratidão.



### **Me dê sua mão**

*Sandra Lima de Vasconcelos Ramos*

Estendo a você a minha mão  
E fico feliz em receber a sua  
Vamos juntos, de mãos dadas  
Caminhar o caminho da descoberta  
Da construção, do companheirismo  
...da confiança.

Deixemos de lado as dificuldades  
Os distúrbios, as deficiências  
Não pensando e perfeição  
Mas buscando crescimento, evolução.  
Me dê a sua mão...

## RESUMO

Nas últimas décadas, o tratamento dado às pessoas com deficiência tem merecido um destaque sem precedentes na história da humanidade. A discussão acerca da inclusão social desses indivíduos nos mais diversos âmbitos da sociedade e, em especial, no contexto educacional representa um progresso, por referir-se à garantia de direitos, do exercício da cidadania e do respeito à diversidade historicamente negados. No cenário mundial, na mídia e no âmbito da organização de políticas públicas, a inclusão social e o direito a convivência escolar não segregada têm figurado entre os temas polêmicos do novo milênio. Nesse contexto, o presente estudo de caso etnográfico teve como objetivo geral investigar aspectos que demarcam e desafiam a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço educacional inclusivo, e, por objetivos específicos: 1) revelar a imagem que o cego tem de si mesmo; 2) analisar os sentidos da inclusão escolar segundo os sujeitos desse processo; e 3) caracterizar o ambiente educacional inclusivo, realçando as relações interpessoais entre os sujeitos. Levando-se em conta a multidimensionalidade do fenômeno, a opção pelo método etnográfico deu-se pela intenção de se estabelecer um diálogo com a comunidade, no sentido de revelar valores, hábitos, crenças e práticas sociais que se estabelecem no espaço educacional inclusivo. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação participante, o diário de campo e a entrevista semi-estruturada, que, numa perspectiva etnográfica, ampliaram o fenômeno a um conjunto de significantes cujas estruturas estão inter-relacionadas em múltiplos níveis de interpretação. Consideraram-se como unidades sociais representativas a ACEP (PI), numa perspectiva macrosocial; e a Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, como unidade microssocial de pesquisa. Representaram os sujeitos da pesquisa todos os membros da unidade social representativa que fizeram parte dos eventos observados e que responderam as entrevistas. Na análise dos resultados, três aspectos que demarcam e desafiam a convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo foram identificados como elementos que precisam ser trabalhados na construção de um espaço escolar autenticamente inclusivo: a identidade da pessoa com deficiência visual; os sentidos da inclusão escolar e a relação entre a escola especial e a escola inclusiva. As idéias de estudiosos como Amiralian (1997), André (1995), Caiado (2003), Carvalho (1998, 2002), Dall’Acqua (2002), Lima (1996), Mantoan (1997, 2002, 2003), Martínez (1995, 2006), Mazzotta (1996), Pessotti (1984), Sasaki (2003), Silva e Vizim (2003) e Vygotsky (1989, 1993, 2001), entre outros, constituíram o arcabouço teórico desta pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Deficiência Visual. Inclusão Escolar. Etnografia.



## ABSTRACT

In the last decade, discussions about handicapped persons have received important focus. Social inclusion has been one of the most important topics debated about this issue, especially about educational inclusion. These debates represent a huge progress in terms of guarantees of rights and about the insertion of this problematic in public politics aiming the increasing of rights before denied. The participation of the mass media and all institutions against non-segregated relations at school has been an important allied in this scenario. In this context, based on an ethnographical design of research, this paper has the aim of investigate meanings of educational inclusion to visual handicapped students, and: 1) to describe the self image of handicapped persons have about themselves; 2) to analyze the meanings of the inclusion following their perspectives; 3) to characterize the inclusive educational setting, focusing the relationships among educational community; and, 4) to identify aspects related to the experience of belonging in an educational inclusive context of visual handicapped students. The ethnographic design was chosen for allowing a dialog with the community and to evidence values, habits, believes and social practices in the inclusive educational context. Participative observation, daily diary and semi-structured interviews were passed. These multi-approaches of collect of data is according the design chosen for promoting multiple levels of interpretation. As social representative units, the ACEP (PI-Brazil) were considered in a macrosocial dimension and the Elementary School Nair Gonçalves as a microsocial dimension. The sample of the research was composed of all members of the educational setting. Results show three important elements of working about the sense of belonging and participation of handicapped persons: their self concept, their meaning to inclusion and the interpersonal relationships. Theoretical background was organized following ideas from Amiralian (1997), André (1995), Caiado (2003), Carvalho (1998, 2002), Dall'Acqua (2002), Lima (1996), Mantoan (1997, 2002, 2003), Martínez (1995, 2006), Mazzotta (1996), Pessotti (1984), Sasaki (2003), Silva e Vizim (2003) e Vygotsky (1989, 1993, 2001).

**KEY WORDS:** Education, Visual Handicap, Educational Inclusion. Ethnogrphy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela A	Distribuição percentual dos casos de deficiência	31
Tabela B	Casos de deficiência em relação ao número de habitantes	32
Foto nº 01	Esgoto transbordando	33
Foto nº 02	Esgoto a céu aberto	33
Foto nº 03	Calçadas impedidas	33
Foto nº 04	Calçadas em desnível	33
Foto nº 05	Presidente da ACEP (PI) – 2006/2007	84
Foto nº 06	Entrevista	85
Mapa nº 01	Mapa dos Bairros	91
Foto nº 07	Bairro São Pedro	91
Foto nº 08	Árvores do Bairro São Pedro	92
Foto nº 09	Arborização do B. São Pedro	92
Gráfico nº 01	Evolução populacional do Bairro São Pedro	92
Foto nº 10	Centro Administrativo	93
Foto nº 11	Restaurante	93
Foto nº 12	Igreja Metodista	93
Foto nº 13	Loja de Peças	94
Foto nº 14	Mercadinho	94
Foto nº 15	Panificadora	94
Foto nº 16	Frigorífico	94
Foto nº 17	Igreja do Bairro São Pedro	94
Foto nº 18	Santuário da Igreja	94
Foto nº 19	Av. Barão de Gurguéia	95
Foto nº 20	Ponto de ônibus	95
Foto nº 21	Local onde funcionou a 1ªsede da ACEP (PI)	97
Foto nº 22	Local onde funcionou a 1ªsede da ACEP (PI)	97
Fotos nº 23	Cartazes de divulgação da ACEP (PI)	98
Fotos nº 24	Cartazes de divulgação da ACEP (PI)	98
Foto nº 25	Prédio da ACEP (PI)	99
Foto nº 26	Prédio da ACEP (PI) depois da reforma	99
Foto nº 27	Portão de acesso à ACEP	100
Foto nº 28	Desnível na passarela	100
Foto nº 29	Auditório	101
Foto nº 30	Gabinete oftalmológico	101
Foto nº 31	Consultório odontológico	101
Foto nº 32	Sala de Serviço Social	102
Foto nº 33	Cozinha	102
Foto nº 34	Biblioteca	103
Foto nº 35	Laboratório de Informática	103
Foto nº 36	Livro em Braille	103
Fotos nº 37	Banheiros masculino e feminino	104
Fotos nº 38	Banheiros masculino e feminino	104
Foto nº 39	Micro-ônibus da ACEP	104
Foto nº 40	Alunos visitantes	105
Foto nº 41	Saída dos visitantes	105
Foto nº 42	Sala de doações	105
Foto nº 43	Doações	105
Foto nº 44	Refeitório	106

Foto nº 45	Sebastião F. Soares	107
Foto nº 46	Janilton M. Bastos	107
Foto nº 47	Antenilton M. da Silva	108
Foto nº 48	Aluizio Gonzaga de Carvalho Filho	108
Foto nº 49	Entrada do CHARCE	110
Foto nº 50	Sala de Terapia Ocupacional	110
Foto nº 51	Sala dos Professores	111
Foto nº 52	Sala de AVD	111
Foto nº 53	Sala de alfabetização	112
Foto nº 54	Sala de atendimento individual	112
Foto nº 55	Livros em alto relevo	113
Foto nº 56	Jogos adaptados	113
Foto nº 57	Recursos didáticos	113
Foto nº 58	Material adaptado	113
Foto nº 59	Membros da ACEP	114
Foto nº 60	Amigos da ACEP (PI)	114
Foto nº 61	Creche	115
Foto nº 62	Salas da creche	115
Foto nº 63	Pátio da creche	115
Fotos nº 64	Ornamentação do pátio da creche	116
Fotos nº 65	Ornamentação do pátio da creche	116
Fotos nº 66	Ornamentação do pátio da creche	116
Fotos nº 67	Alunos da creche	116
Fotos nº 68	Alunos da creche	116
Foto nº 69	U.E.Nair Gonçalves	117
Foto nº 70	ACEP/NAIR	117
Fotos nº 71	Salas de inclusão	117
Fotos nº 72	Salas de inclusão	117
Fotos nº 73	Salas de inclusão	118
Fotos nº 74	Salas de inclusão	118
Foto nº 75	Corredores da ACEP	121
Foto nº 76	Aula na creche	145
Foto nº 77	Treinamento no CAP (PI)	151
Foto nº 78	Material adaptado	151
Fotos nº 79	Caneta adaptada para aprendizagem de escrita à tinta	151
Fotos nº 80	Caneta adaptada para aprendizagem de escrita à tinta	151
Figura 01	Dois caminhos e uma só direção	153
Foto nº 81	Atendimento individual	154
Foto nº. 82	Recursos didáticos específicos	154
Foto nº. 83	Sala de recursos	156
Foto nº 84	Material adaptado	156
Foto nº. 85	Aula de Orientação Mobilidade	157
Foto nº. 86	Aula de Orientação Mobilidade	157
Foto nº. 87	Sala de AVD do CHARCE	158
Foto nº. 88	Sala de AVD do CHARCE	158
Figura nº 02	Integração: movimento em direção à escola inclusiva	161
Figura nº 03	Um único caminho e uma única direção	162
Figura nº 04	Inclusão escolar: construída na relação escola especial e escola inclusiva	162

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O INDIVÍDUO CEGO E O ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA</b>	16
<b>1.1 O percurso histórico do tratamento dado à deficiência</b>	17
1.1.1 Fase da exclusão	17
1.1.2 Fase da segregação institucional	21
1.1.3 Fase da integração	25
1.1.4 Fase da inclusão	27
<b>1.2 Panorama da deficiência nos dias atuais: inclusão e/ou integração?</b>	30
<b>1.3 Compreendendo a deficiência visual</b>	34
<b>1.4 A incapacidade de ver como variável inferiorizante</b>	40
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	46
<b>2.1 Caminhos tortuosos da exclusão à inclusão escolar</b>	46
<b>2.2 Contribuições de Vygotsky para a educação dos cegos</b>	56
2.2.1 A concepção de deficiência	57
2.2.2 O conceito de compensação social	59
2.2.3 A educação de pessoas com deficiência	60
<b>2.3 A inclusão escolar de pessoas com deficiência visual: limites e possibilidades</b>	63
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A TRILHA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA</b>	76
<b>3.1 Aportes teórico-conceituais e metodológicos da pesquisa</b>	78
<b>3.2 Os procedimentos de pesquisa</b>	81
3.2.1 Seleção de uma unidade social representativa	81
3.2.2 Definição dos sujeitos da pesquisa	82
3.2.3 Descrição do acesso ao espaço investigado e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados	83
3.2.4 Definição das categorias de análise e resultados da pesquisa	88

## **CAPÍTULO IV**

<b>DESCRIÇÃO SOCIOCULTURAL DA COMUNIDADE</b>	<b>90</b>
<b>4.1 Caracterização sócio-espacial do Bairro São Pedro</b>	<b>91</b>
<b>4.2 Associação dos Cegos do Piauí (ACEP – PI)</b>	<b>96</b>
4.2.1 Missão, princípios e papel social	97
4.2.2 Ambiente físico e funcionamento	99
4.2.3 O Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos (CHARCE)	109
4.2.4 A Unidade Escolar “Tia Graça Nery”	114
<b>4.3 A Unidade Escolar “Nair Gonçalves”</b>	<b>116</b>

## **CAPÍTULO V**

<b>O COTIDIANO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	<b>113</b>
<b>5.1 Categoria 01 – Como o cego se vê</b>	<b>114</b>
<b>5.2 Categoria 02 – Os sentidos da inclusão escolar</b>	<b>126</b>
<b>5.3 Categoria 03 – A relação escola especial e escola inclusiva</b>	<b>136</b>
5.3.1 Incluindo desde a pré-escola	137
5.3.2 Escola especial: convivendo entre seus “iguais”	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>164</b>

## RESUMO

Nas últimas décadas, o tratamento dado às pessoas com deficiência tem merecido um destaque sem precedentes na história da humanidade. A discussão acerca da inclusão social desses indivíduos nos mais diversos âmbitos da sociedade e, em especial, no contexto educacional representa um progresso, por referir-se à garantia de direitos, do exercício da cidadania e do respeito à diversidade historicamente negados. No cenário mundial, na mídia e no âmbito da organização de políticas públicas, a inclusão social e o direito a convivência escolar não segregada têm figurado entre os temas polêmicos do novo milênio. Nesse contexto, o presente estudo de caso etnográfico teve como objetivo geral investigar aspectos que demarcam e desafiam a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço educacional inclusivo, e, por objetivos específicos: 1) revelar a imagem que o cego tem de si mesmo; 2) analisar os sentidos da inclusão escolar segundo os sujeitos desse processo; e 3) caracterizar o ambiente educacional inclusivo, realçando as relações interpessoais entre os sujeitos. Levando-se em conta a multidimensionalidade do fenômeno, a opção pelo método etnográfico deu-se pela intenção de se estabelecer um diálogo com a comunidade, no sentido de revelar valores, hábitos, crenças e práticas sociais que se estabelecem no espaço educacional inclusivo. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação participante, o diário de campo e a entrevista semi-estruturada, que, numa perspectiva etnográfica, ampliaram o fenômeno a um conjunto de significantes cujas estruturas estão inter-relacionadas em múltiplos níveis de interpretação. Consideraram-se como unidades sociais representativas a ACEP (PI), numa perspectiva macrosocial; e a Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, como unidade microssocial de pesquisa. Representaram os sujeitos da pesquisa todos os membros da unidade social representativa que fizeram parte dos eventos observados e que responderam as entrevistas. Na análise dos resultados, três aspectos que demarcam e desafiam a convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo foram identificados como elementos que precisam ser trabalhados na construção de um espaço escolar autenticamente inclusivo: a identidade da pessoa com deficiência visual; os sentidos da inclusão escolar e a relação entre a escola especial e a escola inclusiva. As idéias de estudiosos como Amiralian (1997), André (1995), Caiado (2003), Carvalho (1998, 2002), Dall’Acqua (2002), Lima (1996), Mantoan (1997, 2002, 2003), Martínez (1995, 2006), Mazzotta (1996), Pessotti (1984), Sasaki (2003), Silva e Vizim (2003) e Vygotsky (1989, 1993, 2001), entre outros, constituíram o arcabouço teórico desta pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Deficiência Visual. Inclusão Escolar. Etnografia.

## ABSTRACT

In the last decade, discussions about handicapped persons have received important focus. Social inclusion has been one of the most important topics debated about this issue, especially about educational inclusion. These debates represent a huge progress in terms of guarantees of rights and about the insertion of this problematic in public politics aiming the increasing of rights before denied. The participation of the mass media and all institutions against non-segregated relations at school has been an important allied in this scenario. In this context, based on an ethnographical design of research, this paper has the aim of investigate meanings of educational inclusion to visual handicapped students, and: 1) to describe the self image of handicapped persons have about themselves; 2) to analyze the meanings of the inclusion following their perspectives; 3) to characterize the inclusive educational setting, focusing the relationships among educational community; and, 4) to identify aspects related to the experience of belonging in an educational inclusive context of visual handicapped students. The ethnographic design was chosen for allowing a dialog with the community and to evidence values, habits, believes and social practices in the inclusive educational context. Participative observation, daily diary and semi-structured interviews were passed. These multi-approaches of collect of data is according the design chosen for promoting multiple levels of interpretation. As social representative units, the ACEP (PI-Brazil) were considered in a macrosocial dimension and the Elementary School Nair Gonçalves as a microsocial dimension. The sample of the research was composed of all members of the educational setting. Results show three important elements of working about the sense of belonging and participation of handicapped persons: their self concept, their meaning to inclusion and the interpersonal relationships. Theoretical background was organized following ideas from Amiralian (1997), André (1995), Caiado (2003), Carvalho (1998, 2002), Dall'Acqua (2002), Lima (1996), Mantoan (1997, 2002, 2003), Martínez (1995, 2006), Mazzotta (1996), Pessotti (1984), Sasaki (2003), Silva e Vizim (2003) e Vygotsky (1989, 1993, 2001).

**KEY WORDS:** Education, Visual Handicap, Educational Inclusion. Ethnogrphy.

## INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos da história da humanidade, são inúmeras as evidências de práticas sociais diretamente associadas ao preconceito e à discriminação. Um exemplo dessas práticas é o tratamento dado à pessoa com deficiência. Numa trajetória de preconceitos e concepções pseudocientíficas, a história da deficiência é marcada pela ambivalência de sentimentos e atitudes, ora de rejeição e medo, ora de piedade e superproteção.

Essa visão começa a ter outros contornos no final do século XX, com o surgimento de um novo paradigma que, embora admitindo que as pessoas com deficiência necessitem de serviços específicos oferecidos no contexto de suas comunidades, passa a considerar que elas têm direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

Portanto, a compreensão de que a pessoa com deficiência deve ser considerada em função do caráter dinâmico de suas necessidades específicas e do reconhecimento de seu potencial é ainda muito recente. À medida que vão ocorrendo profundas e significativas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, fazendo com que a educação passe a ser considerada como mediação na construção do conhecimento humano, vão surgindo novas alternativas e possibilidades para a educação de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, concepções, denominações e práticas na educação de pessoas com deficiência vão aos poucos sendo modificadas. Os anos de 1970 e 1990, por exemplo, marcam o surgimento de grandes movimentos internacionais em defesa da pessoa com deficiência: o movimento de integração e o de inclusão, respectivamente. Sob a reflexão e análise da sociedade e da comunidade científica essas novas práticas sociais vão se consolidando, à medida que se reconhece o papel significativo da educação para a inserção e inclusão social desses sujeitos. Nesse contexto, o movimento destinado a inclusão escolar de todos na rede regular de ensino, indistintamente, começa a se intensificar.

No que se refere à deficiência visual, mais especificamente, à capacidade de aprender da pessoa cega, as mudanças têm ocorrido à medida que ela vai tendo acesso à educação sistematizada e oferecida nas classes comuns da rede regular de ensino. Aos poucos, o direito à convivência escolar não segregada começa a ser visto como uma necessidade essencial e como via de acesso a espaços genuinamente democráticos onde as pessoas com deficiência possam compartilhar seus conhecimentos e experiências na diversidade. Todavia, entre



estudiosos do paradigma inclusivo como Aranha (2001), Carvalho (1998, 2000, 2002), Fonseca (2003), Mantoan (1997, 2002, 2003) entre outros, a inclusão escolar é considerada um tema polêmico que envolve múltiplas e urgentes reflexões, a exemplo de outros fenômenos.

Nesse contexto, reconhecendo a complexidade e os desafios que se impõem à inclusão escolar, a relevância deste estudo se evidencia, de modo particular, por aproveitar o atual momento em que a sociedade, diante de uma realidade incontestável, mostra-se favorável a refletir em profundidade sobre os elementos que se contrapõem à inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Acredita-se que somente através da pesquisa é que se pode explorar, sob diferentes ângulos, as possibilidades de superação dos elementos reforçadores da exclusão. Em função desse entendimento é que surgiram algumas inquietações que terminaram por nortear esse estudo, quais sejam: que imagem o cego tem de si mesmo? Quais os sentidos da inclusão escolar para as pessoas com deficiência visual? Como se caracteriza o ambiente inclusivo? Que aspectos demarcam a convivência da pessoa com deficiência visual no contexto inclusivo? Esses e outros questionamentos constituem fomentos que conduziram a pesquisa, de modo que o presente estudo tem a pretensão de contribuir de forma significativa com as demandas e reflexões empreendidas acerca da inclusão escolar.

Para tanto, coloca-se como objetivo geral investigar aspectos que demarcam a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço inclusivo e, sendo que, deste, decorreram os seguintes objetivos específicos: revelar a imagem que o cego tem de si mesmo; analisar os sentidos da inclusão escolar segundo os sujeitos desse processo; caracterizar o ambiente educacional inclusivo, realçando as relações interpessoais entre os sujeitos e identificar os aspectos que demarcam a convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo.

O interesse pessoal pelo tema em estudo foi se configurando, lentamente, na dialética que caracteriza a vida cotidiana do professor, no contexto das experiências profissionais da pesquisadora, assim como, na teia de infinitas significações de seu desenvolvimento como ser humano. Um aspecto definidor dessa configuração e elemento motivador importante foi a experiência docente de vinte e cinco anos, dos quais, sete anos no ensino superior em cursos de formação de professores, período em que surgiu a oportunidade de ministrar a disciplina “Fundamentos da educação para portadores de necessidades especiais”.

Outro aspecto que se revelou fundamental na decisão de investigar essa temática, diz respeito também à experiência pessoal da pesquisadora com alunos com deficiência visual

incluídos no sistema regular de ensino, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior, o que foi determinante para a consolidação de um desejo profissional imperativo de saber mais sobre a deficiência visual e lutar pela inclusão social do cego. Portanto, a vivência diária dos obstáculos a inclusão escolar e o reconhecimento das reais possibilidades de aprendizagem do indivíduo cego, proporcionados pela prática pedagógica, inspiraram esse trabalho.

Ao discorrer sobre a relevância social da temática, observa-se que mesmo tendo merecido destaque nos últimos anos, na mídia, na Campanha da Fraternidade (2006) e em outros veículos de comunicação, assim como em vários espaços sociais, o tema ainda não alcançou, na prática, o seu real significado no âmbito da organização de políticas públicas. Por conseguinte, as reflexões aqui realizadas, possibilitaram revelar valores, hábitos, crenças e práticas sociais relacionadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência visual.

Para alargar essa compreensão sobre a inclusão escolar enquanto fenômeno humano e social fez-se necessário entendê-la na dialética da cultura em que está inserida, optando-se pelo estudo de caso etnográfico, tendo como contributo teórico as idéias de estudiosos como Amiralian (1997), Aranha (2001), Baumel (1994), Caiado (2003), Dall'Acqua (2002), Fonseca (2003), Mantoan (1997, 2002, 2003, 2005), Martínez (1995, 2006), Pessotti (1984), Sasaki (2003), Silva e Vizim (2001, 2003), Telford e Sawrey (1978) e Vygotsky (1989, 1993, 2001), entre outros.

A pesquisa de campo realizou-se utilizando como instrumentos de pesquisa a observação participante, diários de campo e entrevistas semi-estruturadas, que, nessa perspectiva, deram ao fenômeno múltiplos níveis de interpretação. Desse modo, com o intuito de promover ao leitor um acesso compreensivo e prazeroso às trilhas de construção da pesquisa, o presente estudo foi organizado em seis partes assim distribuídas: Capítulo I: “O indivíduo cego e o estigma da deficiência”; Capítulo II: “A educação de pessoas com deficiência visual”; Capítulo III: “A trilha metodológica da investigação etnográfica”; Capítulo IV: “Descrição sociocultural da comunidade”; Capítulo V: “O cotidiano de inclusão da pessoa com deficiência visual” e as considerações finais, que compreendem, além de um resumo dos tópicos mais relevantes, indicações para pesquisas futuras.

No Capítulo I, buscou-se descrever e analisar as concepções de deficiência quanto descrever o tratamento social dado à pessoa deficiente nos vários períodos da história humana. A seguir, mostra-se o panorama atual da deficiência no que se refere aos dados quantitativos dessa realidade, de modo a fornecer informações importantes e necessárias à discussão sobre a temática em estudo. Na seqüência, discorre-se sobre a deficiência visual no

sentido de melhor compreendê-la para, finalmente tecer reflexões sobre o estigma que acompanha essa deficiência, considerada ao longo da história uma variável inferiorizante.

O Capítulo II aborda a educação de pessoas com deficiência visual, buscando analisar os caminhos tortuosos dessa tipologia de educação, discutindo tanto aspectos relacionados à inacessibilidade aos sistemas de ensino como às práticas de inclusão escolar. Considerando-se a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano na análise desse processo educacional, fez-se necessário destacar as contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento e educação de pessoas deficientes. Finalmente, encerra-se o capítulo com a apresentação da proposta inclusiva de educação, discutindo limites e possibilidades da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual.

No Capítulo III, foram apresentados os aportes teórico-conceituais e metodológicos da etnografia, que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, desde a construção do objeto de estudo até a execução do plano de análise dos dados. Com vistas a uma melhor compreensão dos procedimentos de pesquisa adotados, as etapas da investigação são assim distribuídas: seleção da unidade social representativa, definição dos sujeitos da pesquisa, descrição do acesso ao espaço investigado e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados e, finalmente, definição das categorias de análise e resultados da pesquisa.

No Capítulo IV, fez-se a descrição sociocultural da unidade social representativa deste estudo, delimitada pela ACEP (PI) - numa perspectiva macrossocial – e pela U.E. “Nair Gonçalves” - numa perspectiva microssocial.

O Capítulo V consolida as interpretações dos dados através da análise de situações consideradas mais representativas para a compreensão do objeto deste estudo. Nesse sentido, buscou-se transcender a mera descrição do cotidiano no sentido de revelar aspectos que demarcam e desafiam a convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo. Os dados etnográficos, ao serem selecionados e organizados, apontaram como elementos de descrição e análise interpretativa os seguintes aspectos: 1) a identidade da pessoa com deficiência visual, elemento que interfere diretamente nas relações intra e interpessoais estabelecidas no cotidiano de inclusão; 2) os sentidos que os sujeitos protagonistas da inclusão escolar dão a esse processo, pois sem a compreensão plena da importância da convivência na diversidade não há como adotar nem vivenciar práticas inclusivas; 3) a relação escola especial e escola inclusiva, cuja parceria necessita de avaliação e redimensionamento.

## CAPÍTULO I

### O INDIVÍDUO CEGO E O ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA

A concepção de deficiência, assim como todos os fenômenos humanos individuais e coletivos, tem sido construída no cerne das representações socioculturais de cada comunidade, nos diferentes períodos históricos. Dessa forma, para se compreender o estigma da deficiência e as atitudes de rejeição e de preconceito que têm marcado o tratamento dado à pessoa deficiente, faz-se necessário analisar as raízes históricas e culturais desse fenômeno.

Ao longo da história universal, desde os tempos mais remotos, são inúmeras as evidências de práticas sociais segregadoras, muitas delas diretamente associadas ao preconceito e à discriminação (ARANHA, 2001; CARVALHO, 1998; DALL'ACQUA, 2002; PESSOTTI, 1984; RIBEIRO, 2003; SASSAKI, 2003; TELFORD; SAWREY, 1978). O fato é que o tratamento dado à deficiência tem se constituído na ambivalência de sentimentos e atitudes que podem refletir, ora rejeição e medo, ora piedade e superproteção.

Assim é que, neste capítulo, buscou-se tanto analisar as concepções de deficiência quanto descrever o tratamento social dado à pessoa deficiente nos vários períodos da história humana. Como forma de organizar didaticamente as análises pretendidas, tomou-se por referência a classificação de Sasaki (2003) que divide o tratamento dado à deficiência em quatro fases distintas: da exclusão, da segregação institucional, da integração e da inclusão. Finalizando essa contextualização histórica com o panorama da deficiência no mundo, no Brasil, no Piauí e em Teresina, em forma de dados quantitativos.

Na seqüência, direcionando as reflexões, mais especificamente, para o contexto da deficiência visual, fez-se necessário caracterizar esse tipo de deficiência para, finalmente, discorrer sobre o estigma que incide sobre a pessoa cega.

#### **1.1 O percurso histórico do tratamento à pessoa com deficiência: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão**

No que diz respeito às práticas sociais de tratamento à pessoa com deficiência, observa-se que as diferentes sociedades, conduzidas por contextos culturais e históricos específicos, são as responsáveis por decidir em quais indivíduos vão recair os atributos depreciativos ou os socialmente aceitáveis. Portanto, nessas diferentes sociedades, o tratamento dado à pessoa com deficiência submete-se a uma relatividade histórico-cultural. Acerca disso, concordam Libório e Castro (2005, p. 83): “[...] não podemos dizer que em todos os períodos históricos e em todas as culturas os mesmos grupos de indivíduos passaram por situações estigmatizantes, ou foram a eles atribuídos o mesmo significado e compreensão”.

A esse respeito, Carvalho (1998) ressalta que a questão das diferenças entre as pessoas e as desigualdades é uma questão bem complexa porque envolve a cultura e as condições de vida dos povos, segundo suas regiões geográficas, países e continentes.

Outros estudiosos da deficiência e de sua trajetória histórica, em busca de compreender toda a complexidade desse fenômeno, parecem concordar com a necessidade de realizar suas análises de forma mais genérica, e, para tanto, procuram contextualizar o fenômeno nos vários períodos históricos da humanidade como o fazem: Carvalho (1998); Pessotti (1984); Telford; Sawrey (1978). Para uma melhor compreensão dessa trajetória, optou-se por organizá-la em quatro fases distintas denominadas: fase de exclusão, fase de segregação institucional, fase da integração e fase da inclusão.

### 1.1.1 Fase da exclusão

No que concerne à primeira fase, o tratamento dado à pessoa com deficiência é marcada pela existência de práticas sociais que legitimaram o sentido de excluir, sendo, por esse motivo, denominada de fase de exclusão. Ao longo do processo civilizatório, toda “diferença”, fosse racial, social, cultural ou física, sofria a rejeição sumária das sociedades, o que implica dizer que a exclusão não marca exclusivamente a história dos deficientes. Têm sido vítimas da exclusão social muitos outros segmentos da sociedade como os religiosos, “[...] os pobres, os índios, os negros, os de origem étnica e cultural muito diferentes, os nômades, enfim um espectro largo de cidadãos”. (VIZIM, 2003, p. 57).

Referindo-se de forma mais específica às pessoas com deficiência, os primeiros registros históricos dos procedimentos discriminatórios da sociedade a esse grupo de pessoas, encontram-se em obras literárias e em documentos oficiais da Antigüidade. Por exemplo, no seu livro “A República”, Platão relata que as crianças mal constituídas eram sacrificadas ou excluídas do convívio social (BRASIL, 2002b).

Tanto Pessoti (1984) como Bechtold e Weiss (2003) mencionam que na Roma antiga os patriarcas eram autorizados, pela Lei das XII Tábuas, a matar seus filhos defeituosos. Ou seja, crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas e isso legitimava sua eliminação ou abandono. Segundo esses autores, o mesmo acontecia em Esparta, onde crianças com deficiência eram lançadas do alto do Taigeto (abismo de mais de 2.400 metros de altitude, próximo de Esparta).

A esse respeito, Ribeiro (2003) informa que naquela época predominava a filosofia da eugenia, que visava à melhoria da raça humana, e que, portanto, considerava “deficiência” como degeneração. Sobre isso vale ressaltar que a busca de perfeição para a raça humana, por si só, já negava às pessoas com deficiência sua “humanidade”, em virtude do defeito que possuíam.

Nesse contexto, em busca de compreender tais procedimentos, faz-se necessário analisar a organização sociopolítica então vigente. Naquele período, as civilizações ocidentais organizavam-se em dois agrupamentos sociais: a nobreza, uma minoria que detinha o poder social, político e econômico; e a maioria da população, considerada propriedade dos nobres e economicamente dependente dessa classe. A vida humana, portanto, era valorada em função de sua utilidade para a realização dos desejos e necessidades da nobreza.

Sob essas condições, em função de limitações funcionais e necessidades diferenciadas, a pessoa “diferente” era considerada inútil (improdutiva) pela classe dominante, tornando-se vítima de desprezo, rejeição, perseguição e exploração (SASSAKI, 2003). Na atualidade, o ideal capitalista tem mantido viva essa concepção, pois tem excluído dos processos civilizatórios aqueles considerados improdutivo, incapazes de acompanhar o movimento acelerado exigido para a produção e geração de renda do mundo capitalista.

Quanto à deficiência visual, embora numa perspectiva mais ampla não se considere que o cego tenha recebido um tratamento diferenciado, quando comparada com outros tipos de deficiência, a cegueira era vista por muitos com admiração. Quando não pelo talento e capacidade de superar os obstáculos impostos pela deficiência, como no caso de Homero, autor de *Ilíada* e *Odisséia*, os cegos chamavam atenção pelo dom supostamente atribuído a

alguns, de ver o futuro ou o passado, além do que os olhos físicos permitiam (DALL'ACQUA, 2002).

Isso demonstra que, ao longo da história da humanidade, a compreensão da deficiência se construiu e se modificou várias vezes e de diversas formas, gerando diferentes atitudes sociais em relação a esse fenômeno. As concepções míticas da deficiência justificavam alguns desses tratamentos diferenciados.

Referindo-se ao tratamento dado à cegueira, Caiado (2003) classifica o período que se estende da Antigüidade até parte da Idade Moderna, de período místico. Segundo esse autor, se para uns a cegueira era considerada uma desgraça, para outros, proporcionava ao homem o privilégio de mergulhar em sua essência, de olhar para dentro de si mesmo e de reaproximar-se de Deus.

Sobre essa concepção mítica da cegueira, Vygotsky (1989, p. 75. Tradução nossa) afirma que, por tradição, “[...] os cegos eram com freqüência os guardiões da sabedoria popular, os cantores e os profetas do futuro. Homero era cego. Sobre Demócrito afirmou-se que ele próprio cegou-se para dedicar-se inteiramente à filosofia.” O autor acrescenta, ainda, que mesmo nos dias de hoje, muitas pessoas ainda consideram que os cegos possuem uma espécie de “luz espiritual”.

Contudo, as concepções míticas da cegueira que lhe deram um tratamento diferenciado não podem ser generalizadas, pois se apresentam historicamente como práticas isoladas. O que prevaleceu nesse período foram atitudes de extrema perversidade contra as pessoas distinguidas pela deficiência.

Como já mencionado, para as civilizações romana e grega, os ideais atléticos e estéticos faziam parte dos fundamentos de sua organização sociocultural e acabavam por legitimar as atitudes preconceituosas contra a deficiência. Para os gregos, a força e a beleza físicas eram extremamente valorizadas, o que impedia a aceitação de qualquer mutilação do corpo.

Segundo a cultura espartana, o homem ideal era composto por diversos atributos: beleza, fortaleza, coragem, bravura, perfeição. Não havia espaço social para as pessoas que não se enquadrassem nesse ideal de homem e “[...] aqueles que, porventura, não correspondessem a esses parâmetros eram eliminados ou abandonados, em rituais de exposição e depreciação [...]” (VIZIM, 2003, p. 57).

A esse modelo de perfeição criado pela sociedade que exclui socialmente o diferente, soma-se um outro reforçador do preconceito contra o deficiente: a ignorância sobre as origens e causas da deficiência. O fato de as pessoas não se sentirem seguras quanto ao contágio de

doenças e defeitos físicos, reforçava o preconceito e a rejeição, servindo de justificativa para a exclusão social das pessoas com algum tipo de deficiência.

Nesse contexto, surge entre os gregos o termo “estigma” para designar os sinais corporais que evidenciavam algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de alguém. Com base na definição do termo, passou-se a acreditar que alguém com um estigma é um ser defeituoso. Tal concepção culminou, segundo Goffman (1988), na construção de uma “teoria do estigma” como uma ideologia para explicar a inferioridade humana associando-a à diferença.

Interessante observar que, na Grécia, cenário onde o estigma da pessoa deficiente se consolidava foi onde surgiram as primeiras concepções naturalistas sobre o funcionamento e natureza da mente, que contribuiriam para elucidar as dúvidas sobre as doenças mentais. Acerca deste aspecto, Telford e Sawrey (1978) ressaltam o caráter moderno e inovador da concepção de Aristóteles, considerando a mente como um atributo ou organização da própria matéria e não algo acima ou além dela; e a contribuição das idéias de Galeno (século II d.C.) e Hipócrates (460 - 375 a.C.) que se afastaram das concepções sobrenaturais para justificar o comportamento anormal.

Com o advento do Cristianismo a situação se agravou. No que se refere à organização político-administrativa dos povos, com o fortalecimento político da Igreja Católica Romana, criou-se um novo segmento social: o clero. Todo o conhecimento humano, produzido e armazenado historicamente, passou ao domínio exclusivo da Igreja, fortalecendo o poder do clero sobre as decisões e ações da sociedade, inclusive exercendo o poder de excomungar aqueles que o desagradassem. Nessa perspectiva, comporta acrescentar que:

Dado o poder adquirido pela Igreja Católica no decorrer dos anos, foi-se instalando uma situação generalizada de abuso e manifestação da inconsistência entre o discurso religioso e as ações de grande parte do clero. Discordantes dentro da própria Igreja, bem como fora dela, passaram a se manifestar cada vez mais ampla e veementemente. A disseminação de tal processo passou a colocar em risco o poder político e econômico da Igreja. Na tentativa de se proteger de tal insatisfação e das manifestações, a Igreja iniciou um dos períodos mais negros e tristes da História da Humanidade: o da perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges, ou ‘endemoninhados’. (BRASIL, 2000a, p. 10).

Obviamente, tais atitudes no sentido de identificar os suspeitos de heresia constituíram ameaça e grande perigo para as pessoas com deficiência; em especial, para os doentes mentais, cujos surtos eram freqüentemente confundidos com possessões demoníacas e manifestação de feitiçaria, aos quais, como resposta, o processo de exorcismo chegava a levar



à morte; e, dependendo do tipo, a deficiência passava a ser considerada manifestação ou expiação de pecados. Para Pessoti (1984), Sasaki (2003), Ribeiro (2003), e outros, o período é marcado pela tortura, promiscuidade e crueldade da inquisição que vitimou inúmeros deficientes por conta de concepções mitológicas, tendenciosas e fanáticas.

Vygotsky (1989) ressalta que o Cristianismo, embora enfatizasse a importância dos valores espirituais, provocou uma mudança de conteúdo moral, mas não de essência espiritual. Conseqüentemente, as atrocidades, perseguições e torturas realizadas pelos representantes da religião católica romana provocaram uma cisão na própria Igreja. Membros do clero que pretendiam restaurar a consistência entre o discurso e a prática dos cristãos, liderados por Martinho Lutero, separaram-se da Igreja Católica Romana formando uma nova Igreja, num processo que se denominou “Reforma Protestante”.

As mudanças provocadas pela Reforma Protestante, entretanto, não trouxeram uma melhoria imediata no tratamento dado às pessoas com deficiência. No período, ainda persistia a visão pessimista do homem e a crença de que, sem o domínio da razão ou na falta da ajuda divina, o homem devia ser considerado uma “besta demoníaca”. Ficava dessa forma reforçada a crença de que pessoas dementes e amentes eram, em essência, seres diabólicos.

Na verdade, pode-se dizer que, na fase da exclusão, em que as práticas sociais foram fortemente conduzidas por representações míticas, o tratamento dado à pessoa com deficiência era marcado pelo preconceito e pela rejeição. Somente com o desenvolvimento da ciência e, mais especificamente, da medicina, dar-se-á início a um processo de humanização desse tratamento.

### 1.1.2 Fase da segregação institucional

A segunda fase do tratamento dado à pessoa com deficiência, denominada de fase da segregação institucional (SASSAKI, 2003), surge do seio de uma facção da sociocultura medieval cristã. Se para alguns persiste a idéia de que a pessoa deficiente é um ser diabólico, para outros, as pessoas doentes, deficientes ou mentalmente afetadas, passaram a ser consideradas criaturas de Deus, não podendo mais ser exterminadas, pois isso implicaria em atentar contra os desígnios de Deus. Pessotti (1984, p. 4) comenta que a expressão *les enfants du bon Dieu* (as crianças do bom Deus), usada nesse período para referir-se às pessoas com deficiência “[...] tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e

o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de promover e manter suas criaturas deficitárias.”

A concepção de que a pessoa deficiente também é possuidora de alma impõe uma mudança no comportamento das pessoas. Embora ainda excluídas da sociedade e da família, as pessoas com deficiência passam a ser atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas. Convém lembrar que, inicialmente, esse atendimento tinha um caráter puramente caritativo. Assim sendo, como descreve Pessotti (1984, p. 5, grifo do autor), beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente “[...] passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa ‘benemérita’ que o abriga”.

Esse mesmo autor ainda registra que no século XIII surge a primeira instituição para abrigar deficientes mentais, que era mais precisamente uma colônia agrícola. Nesse período, os hospitais não possuíam finalidade médica. Eram grandes instituições filantrópicas destinadas a abrigar os indivíduos considerados "indesejáveis" à sociedade, como os leprosos, aleijados, mendigos e loucos. Portanto, eram lugares de exclusão social da pobreza e da miséria produzidas pelos regimes absolutistas da época.

O período caracterizou-se “[...] pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (BRASIL, 2000a, p.13).

Se por um lado a institucionalização favoreceu ao deficiente, que passou a ganhar abrigo, alimentação e, talvez, conforto em conventos ou asilos; por outro, acabou por fazê-lo arcar com responsabilidades morais. O deficiente ganhou a caridade e com ela escapou ao abandono, mas ganhou também a “cristianidade”, concepção de que, como *enfant du bon Dieu*, ele passava a ser portador de misteriosos desígnios da divindade. Como relata Pessotti (1984, p. 7, grifos do autor),

Agora a ética cristã reprime a tendência a livrar-se do deficiente através do assassinio ou da “exposição”, como confortavelmente se procedia na Antigüidade (sic): o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o “castigo” transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil.

Contra o sistema de verdades imposto pela doutrina moral católica ou anglicana surge a doutrina revolucionária de John Locke (1632-1704). Pessotti (1984) explica que a doutrina de Locke apresentava a experiência como fundamento do saber humano, rompendo com as concepções inatistas e suas idéias passam de preceito didático pragmático a princípio filosófico e pedagógico geral, fundamentando uma teoria do conhecimento.

Segundo Locke (1632-1704), a mente é entendida como uma página em branco que só poderá ser escrita através da experiência; e com base nessa concepção, os processos de ensino e aprendizagem começam a ser repensados. Para Pessotti (1984), a visão de Locke, liberta de preconceitos morais ou religiosos, dá ênfase à experiência sensorial como fundamento da didática e como condição preliminar dos processos complexos de pensamento.

As idéias de Locke acabam reforçando o paradigma de institucionalização. Para ele, a deficiência passa a ser entendida como carência de experiências sensoriais e/ou de reflexões sobre as idéias provocadas pelas sensações. A nova concepção não mais admite a irresponsabilidade social e política diante da deficiência, contudo, nem o poder público e nem a família iriam assumir a “tarefa ingrata” de educar seus deficientes. Desse modo, a solução é a segregação: não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença (PESSOTTI, 1984).

A fase da segregação institucional é, portanto marcada pelo confinamento das pessoas com deficiência em conventos, asilos e hospitais psiquiátricos. Sobre os cegos, Dall’Acqua (2002) comenta que continuaram desassistidos e abandonados à própria sorte. Lutando por mínimas condições de sobrevivência, vivendo da mendicância, sendo internados em asilos ou ocupando leitos de hospitais.

Sobre a natureza dessas instituições, Goffman publicou, em 1962, o livro “Manicômios, Prisões e Conventos” (título original: *Asylums*). Trata-se de uma obra clássica de análise dos efeitos da institucionalização para o indivíduo. No livro, Goffman (1962) refere-se a essas instituições de confinamento denominando-as de “Instituição Total”. Segundo ele, trata-se de um lugar formalmente administrado que serve de residência e de trabalho para pessoas excluídas socialmente, onde acabam enclausuradas por um longo período de tempo.

Análises como a de Goffman (1962), trouxeram informações sobre o tratamento dado aos deficientes que revelaram a inadequação e ineficiência do sistema de segregação institucional. Enquanto os asilos e hospitais psiquiátricos se propunham a preparar essas pessoas para o convívio em sociedade, ou, até, recuperá-las; o que acabava acontecendo eram práticas ainda mais perversas do que o abandono. Muitas dessas instituições eram

denunciadas pela prática de tratamentos médicos desumanos, maus tratos e até torturas aos internos.

No século XVI, com a revolução burguesa, a derrubada das monarquias e a destruição da hegemonia religiosa, surgem então as concepções racionais que inspiram a busca de explicações para as doenças (males físicos ou mentais); e as deficiências passam a ser, então, consideradas do ponto de vista médico, como doenças de caráter hereditário. Sobre isso, Dall'Aqua (2002, p. 55) comenta que:

Na passagem de uma visão eminentemente supersticiosa para uma concepção organicista, como ocorreu de maneira mais contundente a partir do século XVIII, a compreensão a respeito dos determinantes das deficiências, em especial a visual, torna-se mais aprofundada.

O surgimento de novos paradigmas resultaria numa diversidade de posições teóricas, de concepções e crenças a respeito da vida, do homem e do mundo. Com base nessas posições teóricas, Tunes (2003) divide os cientistas e estudiosos do desenvolvimento intelectual da criança com deficiência em dois grandes grupos: os de visão naturalista, que acreditam que o desenvolvimento intelectual é biologicamente condicionado e tem fortes bases congênitas e hereditárias, a exemplo do grupo descrito por Dall'Aqua (2002); e os de visão social, que acreditam que o desenvolvimento intelectual é culturalmente condicionado e tem fortes bases sociais.

Refletindo mais especificamente sobre a deficiência visual, convém acrescentar que, embora os primeiros conhecimentos na área da anatomia e fisiologia tenham sido de extrema importância para a compreensão sobre o funcionamento do olho e do cérebro, de forma mais prática, as contribuições de John Locke (1632-1704) foram mais significativas para a consolidação das primeiras iniciativas de atendimento aos deficientes visuais. Ao postular que todo conhecimento provém da experiência e que é mediante os sentidos que a sensação gera a memória e esta, por sua vez, as idéias, Locke contribuiu substancialmente para comprovar a individualidade do processo de aprendizagem. Mais tarde, suas idéias fundamentaram a didática com ênfase na utilização de objetos concretos para a aquisição de conhecimentos.

Somadas às contribuições já mencionadas, o desenvolvimento da medicina impulsionou também a avaliação do processo de institucionalização das pessoas com deficiência. Surgiram, então, inúmeras objeções aos maus-tratos impostos ao deficiente em muitas dessas instituições de confinamento. E, no ano de 1792, no fim do século XVIII,

quando Pinel<sup>1</sup> modificou a estrutura dos hospitais psiquiátricos, retirando os grilhões e correntes que amarravam os loucos internados, pode-se registrar, do ponto de vista histórico, uma atitude mais humanitária em relação aos doentes mentais (TELFORD; SAWREY, 1978).

Nessa época intensificaram-se as pesquisas desenvolvidas em busca de explicações sobre a deficiência. Tais pesquisas foram extremamente favorecidas pelas ciências da educação e pela psicologia que propiciaram uma maior compreensão sobre o desenvolvimento, as necessidades e a aprendizagem do ser humano.

Sabe-se, porém, que a evolução das concepções sobre a deficiência não ocorreu em todas as sociedades e culturas simultaneamente. Enquanto que a visão social do desenvolvimento intelectual, descrita por Tunes (2003), timidamente se expande em algumas sociedades e culturas; na grande maioria prevalece o modelo médico, de base naturalista, o que permanece uma realidade até os dias de hoje.

O modelo médico considera as pessoas com deficiência incapazes ou dependentes de outras pessoas, sem condições de trabalhar e isentas de cumprir com os deveres sociais comuns aos demais membros da sociedade. Esse modelo acaba por negar a essas pessoas o direito ao desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Nesse contexto é que surgem os Centros de Reabilitação como agências disseminadoras do modelo médico da deficiência, objetivando preparar as pessoas com deficiência para o convívio social, desde que possam se adequar aos padrões da sociedade (SASSAKI, 2003).

Convém, porém, ressaltar que, no século XVIII, iniciou-se uma nova era na história dos deficientes visuais. No período, de grande significado histórico para os deficientes visuais, ocorreram as primeiras iniciativas de incorporar os cegos à vida social, abrindo-lhes acesso à educação e à cultura (VYGOTSKY, 1989).

### 1.1.3 Fase da integração

Sendo um processo histórico, e como tal, extremamente contingente, a crise paradigmática que marca a transição da fase de segregação institucional para a fase da integração é determinada por interesses diversos. Aranha (2001) justifica a pressão contrária à institucionalização apontando três aspectos distintos: 1) o interesse do sistema em diminuir os

---

<sup>1</sup> Philippe Pinel (1745-1826) – médico francês, pioneiro no tratamento dos doentes mentais.

custos financeiros do sustento da população institucionalizada; 2) o processo geral de reflexão e crítica às práticas sociais de desrespeito aos direitos humanos; e 3) as duras críticas da academia científica e de diferentes segmentos profissionais ao paradigma da institucionalização.

Como exemplo desse último aspecto está o pensamento de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 43) quando afirmam que as práticas segregacionistas do passado prejudicaram não somente as pessoas com deficiência, mas a sociedade de modo geral. Para esses autores, a idéia de que as pessoas com deficiência poderiam ser assistidas em ambientes segregados, longe do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição, promovendo práticas de exclusão social. Somente nas décadas de 60 e 70 emerge um movimento denominado integração, que, de certa forma, contribuiu para diminuir a exclusão sem, no entanto, extingui-la.

Esse movimento de integração baseava-se na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (BRASIL, 2000a) Para Mantoan (1997), a normalização visava garantir às pessoas “socialmente desvalorizadas” o acesso à dinâmica do meio social comum a todas as pessoas.

Enquanto crença ético-filosófica, a normalização reforça a idéia de que todas as pessoas, inclusive as que possuem algum tipo de deficiência ou disfunção, devem ser integradas a sociedade através do acesso a oportunidades educacionais adequadas e funcionais (FONSECA, 2003; SASSAKI, 2003).

No entanto, ao pretender modificar a pessoa com deficiência tornando-a o mais normal possível, a normalização termina por localizar no sujeito o alvo da mudança. Para tanto, a comunidade deveria se reorganizar para oferecer às pessoas com deficiência os serviços e os recursos necessários a essa normalização. Entre esses serviços se destacavam: uma avaliação multiprofissional do indivíduo para identificar suas necessidades imediatas e o que seria preciso para torná-lo o mais normal possível; atendimento sistematizado a essas pessoas de acordo com suas particularidades e encaminhamento (ou re-encaminhamento) dessas pessoas para a vida em comunidade.

De acordo com o modelo integrativo, a sociedade só aceitaria receber as pessoas com deficiência que fossem capazes de moldar-se aos requisitos dos serviços especiais e de desempenhar papéis sociais individuais com certa autonomia, ou seja, que se modelassem aos padrões de convivência vigentes na sociedade (SASSAKI, 2003).

Essa modelagem mostrou-se impossível. A expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse à pessoa considerada “normal” frustrou-se pelo simples fato de que nenhum homem é igual a outro. Ser “diferente”, portanto, não poderia decretar menor valia de ninguém.

A partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, acirram-se as críticas ao movimento de integração social e à “normalização”. De acordo com a visão histórico-cultural do indivíduo, como ser histórico, o homem se constrói na dialética das interações com meio social onde está inserido. Dessa forma, somente experiências socialmente compartilhadas resultam em mudança de comportamento, pois das relações com outros sujeitos, diferentes dele, é que surgem novas alternativas de ações sociais. São experiências sociais contingentes que não podem ser previstas e nem “normalizadas”.

Desse modo, o modelo integrativo também passa a ser questionado à medida que se percebe que os problemas da pessoa com deficiência são criados pela própria sociedade, através de ambientes restritivos e políticas discriminatórias ou de rígidos “padrões de normalidade”, bem como em função da desinformação acerca das necessidades e direitos dessas pessoas.

Contudo, faz-se pertinente ressaltar que as fases do tratamento dado à deficiência ora descritas e caracterizadas, não se extinguem a cada período da história para dar lugar a uma nova fase. Infelizmente, muitas dessas concepções permanecem até os dias de hoje, coexistindo pacificamente, cristalizadas em práticas discriminatórias e excludentes.

#### 1.1.4 Fase da inclusão

A quarta fase, denominada de fase da inclusão, se estabelece no final do século XX, período marcado por um novo paradigma do conhecimento. Segundo Mantoan (2003a, p. 16), o novo paradigma surge

[...] das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações [...]

Nesse contexto, os “padrões de normalidade” exigidos pela sociedade começam a ser revistos. Intensifica-se um movimento em prol da inclusão social de todos, indistintamente. Para Sasaki (2003) a expressão “inclusão social” é entendida como processo pelo qual a sociedade se modifica para poder incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas sociais gerais, ao mesmo tempo em que, estas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Conseqüentemente, a sociedade só poderá realizar a inclusão quando compreender que precisa tornar-se capaz de atender às necessidades de seus membros.

Para tanto, a sociedade precisa antes reconhecer que as diferenças decorrem das individualidades, e estas últimas resultam na diversidade humana. Reconhecer as diferenças pressupõe equidade de direitos e oportunidades em meio à diversidade (CARVALHO, 1998).

Embora admitindo que as pessoas com deficiência precisem de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas comunidades, o paradigma inclusivo considera que essas pessoas têm direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos (BRASIL, 2000b). Esses serviços e recursos devem acontecer em várias áreas: social, econômica, física, instrumental etc; e devem ter como objetivo principal a efetiva inclusão social dessas pessoas, num processo que prevê intervenções tanto no desenvolvimento do sujeito quanto no reajuste da realidade social.

Todavia, a tendência de considerar a pessoa com deficiência em função do caráter dinâmico de suas necessidades especiais e do reconhecimento de seu potencial é ainda muito recente. Através de movimentos como o de integração e o de inclusão, a sociedade tem procurado garantir um espaço de pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Para Sasaki (2003), ainda estamos vivendo a fase de transição entre a integração e a inclusão e, por esse motivo, é compreensível que ambos os processos sociais co-existam por mais algum tempo. Essa transição se evidencia até mesmo na utilização dos termos integração e inclusão que, quando falados ou escritos, podem apresentar sentidos distintos entre vários autores. Nesse estudo considera-se as palavras integração e inclusão distintas – a integração significando a ‘inserção da pessoa deficiente preparada para conviver em sociedade’; e a inclusão significando a ‘modificação da sociedade para atender as necessidades especiais’.

Nessa visão de distinção dos conceitos e com o intuito de desmistificar a deficiência, na tentativa de minimizar a prática de segregação e exclusão reforçada pelas rotulações, no Brasil, algumas ações foram implementadas. Termos como excepcionais, idiotas e imbecis foram gradativamente substituídos com a intenção de evitar seu caráter pejorativo e discriminatório por expressões adotadas na atualidade como portador de necessidades



especiais<sup>2</sup>, portador de deficiência. No entanto, esses termos não têm tido aceitação plena, tendo em vista que há muita polêmica quanto ao seu uso, inclusive por parte das pessoas com deficiência, as quais reivindicam a extinção do uso de “portador”, por considerarem que a deficiência não é algo que se possa carregar (portar), sendo, na verdade, uma condição específica e, muitas vezes, permanente.

Concepções, denominações e práticas vão aos poucos sendo modificadas. É isso que caracteriza uma mudança paradigmática. Não é um processo simples e nem acontece de uma hora para outra. É na dialética das relações humanas, sob a reflexão e análise da sociedade e da comunidade científica que essas novas concepções, denominações e práticas sociais se consolidam.

Para Aranha (2001, p. 171-172), a “inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, que é o direito da pessoa com deficiência ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade”. Nesse sentido, a autora ressalta que a diferença se localiza no alvo de mudança. Enquanto que a integração pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças do indivíduo com deficiência, ou seja, em sua normalização; a inclusão prevê intervenções tanto no processo de desenvolvimento do sujeito como no processo de reajuste da realidade social.

No âmbito de reajuste da realidade social estão as políticas públicas que deveriam assegurar o acesso de pessoas com deficiência aos mesmos programas, projetos e atividades sociais planejados para as pessoas consideradas “normais”. No entanto, mesmo quando acontece de serem abertos à participação de pessoas com deficiência, em geral, o acesso a esses programas é tão dificultado, que somente participarão aqueles que perseverarem até o fim, na luta por garantir seus direitos.

Como nem todas essas pessoas têm condições de lutar por seus direitos, uma parcela muito grande dessa população vive em um mundo à parte, excluído da convivência com o resto das pessoas, impedido por barreiras arquitetônicas, psicológicas e atitudinais. Esse isolamento dificulta, inclusive, o levantamento quantitativo dessas pessoas.

Contudo, para que se possa refletir sobre a urgência de ações concretas em prol da inclusão social dessa parcela da população, torna-se relevante analisar os dados quantitativos da deficiência, mesmo diante das críticas quanto à fidelidade desses dados.

## **1.2 Panorama da deficiência nos dias atuais: inclusão e/ou integração?**

---

<sup>2</sup> Tendo em vista sua enorme abrangência, o termo “necessidades educacionais especiais” sofre críticas e questionamentos, entre eles, a utilização de novos termos que possam explicar e esclarecer a que tipo de necessidades especiais ele se refere. Ver Coll, Palácios e Marchesi (1995).

Segundo o Decreto Federal N.º 914/93, pessoa com deficiência é “[...] aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função fisiológica, anatômica ou psicológica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (HECK, 2005, p. 52).

O Decreto tem por base as definições da Organização Mundial de Saúde (OMS) que divide as deficiências em: física (tetraplegia, paraplegia e outros), mental (leve, moderada, severa e profunda), auditiva (total ou parcial), visual (cegueira total e visão reduzida) e múltipla (duas ou mais deficiências associadas).

Os dados com base nas definições da OMS já começam a ser questionados pelo fato de que, nesse levantamento, ficaram de fora dessa classificação alguns grupos importantes, como por exemplo: os autistas, os superdotados e os indivíduos com síndromes. Outra crítica deve-se ao fato de que os números considerados oficiais foram levantados há seis anos atrás, no Censo Demográfico de 2000.

Contudo, esses são os dados considerados oficiais. E com base nas definições da OMS estima-se que uma em cada dez pessoas no mundo possui algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental, isso representa 10% da população mundial (STAROBINAS, 2006).

Estendendo essa estimativa aos dias atuais, num mundo de aproximadamente 6.594.275.150 habitantes (IBGE, 2007), 659.427.515 seriam deficientes. Por que, então, quase não se vê pessoas com deficiência transitando nas ruas? Onde essas pessoas se escondem? O tratamento diferenciado dado à deficiência em cada continente, país, cidade ou lugarejo, dificulta a informação segura de onde se encontram essas pessoas. No que se refere ao Brasil, que segundo o IBGE (2007) possui atualmente cerca de 188.814.006 habitantes, se for considerada a estimativa de 10% de deficientes, há que se perguntar: onde estão os mais de dezoito milhões de brasileiros com deficiência?

Deixando de lado as estimativas e trabalhando com dados oficiais, segundo o último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000, de uma população total de 169.872.856 habitantes, existiam no Brasil aproximadamente 24.600.256 de pessoas com algum tipo de deficiência. O critério, utilizado pela primeira vez nesse levantamento, foi o da Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF), recomendado pela OMS. Conforme esse conceito, 14,5% da população brasileira em 2000 apresentava alguma deficiência física, mental, visual ou auditiva. Em

outras palavras, os dados oficiais em 2000, já superavam em 4,5% as estimativas da OMS para a realidade brasileira.

Os dados apresentados na Tabela A, abaixo, sintetizam o quadro geral das incapacidades e deficiências da população brasileira. O objetivo da síntese é proporcionar uma leitura inicial dos resultados apurados da Tabulação Avançada do Censo Demográfico 2000.

Tipo de Deficiência	Distribuição percentual dos casos de deficiência (%)					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Deficiência Mental Permanente	8,3	6,6	7,4	9,4	8,0	8,4
Deficiência Física	4,1	3,6	3,5	4,6	4,5	4,4
Deficiência Motora	22,9	19,8	22,6	23,9	23,7	20,2
<b>Deficiência Visual</b>	<b>48,1</b>	<b>55,2</b>	<b>49,9</b>	<b>45,6</b>	<b>45,0</b>	<b>50,7</b>
Deficiência Auditiva	16,7	14,8	16,7	16,4	18,7	16,7

Tabela A - Distribuição percentual dos casos de deficiência, por Grandes Regiões do Brasil.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000<sup>3</sup>

Analisando a Tabela A, observa-se que entre os tipos de deficiência apresentados, 48,1% dessa população é deficiente visual. Também se observa que esse tipo de deficiência aparece em todas as regiões do Brasil com o maior índice de incidência. Trata-se de uma constatação importante.

Observa-se, também, que, do total de pessoas com deficiência no Brasil, quase 50% é deficiente visual. Entretanto, mesmo diante desses números alarmantes, nos últimos seis anos (desde o Censo de 2000), pouco se fez no âmbito das políticas públicas no sentido de incluir socialmente essas pessoas.

<sup>3</sup> As pessoas com mais de um tipo de deficiência foram incluídas em cada uma das categorias correspondentes.

Voltando aos dados gerais da deficiência, o mesmo Censo Demográfico apresenta os seguintes números para a região Nordeste e para o Piauí, no ano 2000:

Tabela B – Casos de deficiência em relação ao número de habitantes

	<b>Nordeste</b>	<b>Piauí</b>
População	47.782.487	2.843.427
Pessoas com deficiência	8.025.537	501.409

Fonte: a autora a partir dos dados do IBGE, Censo Demográfico, 2000

E no que se refere à Teresina, o site da Coordenadoria Estadual para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência do Piauí (CEID) informa que dos 715.360 teresinenses, 106.301 são deficientes.

Os índices são altos, a realidade é assustadora, mas a pergunta persiste: onde estão esses milhões de brasileiros com deficiência? Segundo Starobinas (2006, p. 97),

A grande maioria está em casa. As ruas têm buracos, cascalho, degraus. Ainda que fossem planas e bem cuidadas, a rede de transporte coletivo não permite aos deficientes praticar o seu direito de ir e vir, previsto pela Constituição. E ainda que as vias públicas fossem perfeitas, e se todos os ônibus tivessem adaptações e elevadores, ainda assim o portador de deficiência teria problemas para entrar nos edifícios, cheios de escadarias e portas estreitas.

As fotos que seguem exemplificam o que afirma Starobinas (2006), pois mostram alguns dos variados obstáculos arquitetônicos enfrentados por pessoas com deficiência visual no trajeto até a Associação dos Cegos do Piauí (ACEP), espaço desta pesquisa, como: galerias transbordando (Fotos 01 e 02), ausência de calçadas ou calçadas ocupadas por automóveis (Foto 03), calçadas e batentes altos (Foto 04).



Foto nº 01 – Esgoto transbordando  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 02 – Esgoto a céu aberto  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 03 – Calçadas impedidas  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 04 – Calçadas em desnível  
Fonte: acervo da autora, 2006

Ao analisar as fotos, convém refletir sobre o quanto a pessoa deficiente visual é, diariamente, desafiada a sobreviver num mundo feito para quem vê. Os prédios, as ruas, as calçadas, enfim, a arquitetura do mundo conta com a plasticidade da visão para que o homem possa livrar-se de armadilhas arquitetônicas como as apresentadas nas fotos. Contudo, aqueles que podem ver tais armadilhas parecem não se importar com as vítimas que são apanhadas por elas.

Sem dúvida, muitas das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, tanto no que se refere às barreiras arquitetônicas, quanto às “gigantescas muralhas” atitudinais, são um reflexo do comportamento individualista que marca as sociedades capitalistas. Aqueles que se caracterizam como “normais”, vivem como se não existissem pessoas com deficiência; e a exceção de uma minoria sensível às limitações humanas, a grande maior parte das pessoas prefere ignorar aqueles marcados pelo estigma da deficiência.

Diante destas constatações e dos dados apresentados, surgem, então, alguns questionamentos: Seria possível mudar esse comportamento individualista das pessoas? Seria possível ao cego “fazer ver” aos “videntes” quais são suas dificuldades e necessidades?

Para tanto, torna-se necessário ao mundo, manter os “olhos bem abertos”. Abertos para “ver” a essência do outro e não suas deficiências. Torna-se necessário conhecer esse outro, saber de seus medos, de seus sonhos, de suas limitações e de suas possibilidades.

Desse modo, para dar continuidade às reflexões sobre o indivíduo cego e o estigma da deficiência, torna-se necessário discorrer sobre esse tipo de deficiência de modo a “desvendar” alguns de seus mistérios.

### **1.3 Compreendendo a Deficiência Visual**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 26), tendo em conta o ponto de vista médico, a deficiência visual pode ser conceituada como “[...] a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica”. Essa deficiência pode se manifestar de dois modos: a cegueira propriamente dita, que envolve “a perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção” e a visão reduzida na qual a acuidade visual é de 6/20 e 6/60, no melhor olho, mesmo após correção máxima.

Estando a temática deste estudo situada no âmbito dos processos educacionais, a definição educacional de deficiência visual torna-se aqui extremamente pertinente. Nesse sentido, o Ministério da Educação assim a define “[...] são cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, necessitam, portanto, utilizar de outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (BRASIL, 2002b, p. 13)

O mesmo documento define também as crianças com baixa visão (anteriormente denominada com visão subnormal ou parcial) como as que têm apenas uma mínima percepção de luz que pode ser muito útil para orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência. Estas utilizam do seu pequeno potencial de visão para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever. Algumas vezes, esse resíduo visual permite ao educando ler impressos didáticos usando estratégias e equipamentos especiais.

Parafraseando Ciampa (1994), observa-se que tais definições são insatisfatórias, tendo em vista que, mesmo captando o aspecto representacional da pessoa com deficiência visual, não apreendem seus aspectos constitutivos. Exemplo disso está no fato de que, muito embora

não conste na caracterização da deficiência visual a inaptidão para a aprendizagem, a identidade social da pessoa cega tem se construído associada à incapacidade e à desvantagem. Tal concepção, construída historicamente, foi ao longo do tempo assimilada pelo inconsciente coletivo, e tem sido responsável por manter muitas crianças com essa deficiência fora do sistema regular de ensino ou confinadas em escolas especiais.

Nesse momento convém destacar alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento e à formação da identidade humana para que se possa alcançar uma melhor compreensão dos aspectos constitutivos da pessoa com deficiência visual a que se referiu Ciampa (1994).

Segundo a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano resulta de um processo particular que engloba o desenvolvimento cultural e o biológico de forma integrada, formando assim, um processo único no indivíduo. Isso implica em considerar o caráter social do desenvolvimento do sujeito, sua história de vida (VYGOTSKY, 1983). Como componente desse desenvolvimento, o psiquismo humano também é entendido como resultado de uma construção histórica, social e cultural, de modo que a identidade define-se como a síntese que o indivíduo faz de si mesmo a partir do movimento dialético (dinâmico e mutável) das interações que estabelece com os outros e com o meio.

Dessa forma, é no processo de socialização que ocorre a individualização do homem, quando ele toma consciência de si mesmo na “[...] totalidade de seus traços, atributos, imagens, conceitos e sentimentos [...]” e na interiorização se sua raça, nome, gênero, sexualidade, papéis sociais, entre outros. (CARVALHO, 2004, p. 45). Ou seja, os aspectos constitutivos da pessoa com deficiência visual não podem jamais se restringir aos elementos relativos à definição médica ou educacional da deficiência visual, sob pena de ver reforçado o estigma que a define com base nas limitações funcionais que possui.

Ainda sobre a constituição da identidade humana, Brandão (1986), antropólogo e educador, adverte que o homem só pode reconhecer-se como sujeito único quando se observa em relação aos outros, diferentes dele. Tal fato reforça ainda mais a importância do outro na constituição da identidade humana, do que se conclui que o conhecimento de si “[...] é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc. (CIAMPA, 1994, p. 64).

Frente a essas considerações, torna-se inviável conceituar deficiência sem considerar o processo dialógico de adaptação das condutas individuais às práticas sociais. Carvalho (1998) ressalta que, dada a essa complexidade, a questão da conceituação de deficiência foi tratada na XXIII Conferência Sanitária Pan-Americana, ocorrida em Washington, em 1990, que

situou sua análise no contexto da saúde. Na ocasião, pôde-se classificar a deficiência como: primária ou real e secundária ou circunstancial. Amaral (1992, p.9), assim complementa essa classificação:

A deficiência primária, englobaria o impedimento (dano ou anormalidade de estrutura ou função – o olho lesado, o braço amputado, a perna paralisada e a deficiência secundária que seria aquela não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada também à leitura social que é feita dessa diferença.

A deficiência primária, portanto, estaria relacionada à deficiência propriamente dita, envolvendo, por assim dizer, os fatores intrínsecos relacionados às limitações em si. Quanto à deficiência secundária, esta sim, seria a responsável por aprisionar o indivíduo com deficiência à rede de significações sociais que têm equacionado o valor das pessoas a modelos de eficiência e ineficiência/deficiência, sendo a principal responsável pelo impedimento de seu desenvolvimento.

Observa-se que é contra a deficiência secundária que se tem lutado e, nesse sentido, a ciência com suas descobertas e novos conhecimentos na área de saúde, contribuiu de forma definitiva para a reformulação de qualquer conceito de deficiência que a vincule ao preconceito. Atualmente, a educação trabalha em direção ao reconhecimento de que ser “deficiente” não é sinônimo de ser “incapaz” de aprender ou de superar os limites impostos pela deficiência. A plasticidade do cérebro humano é ainda uma incógnita e sua capacidade de adaptação, assimilação e aprendizagem surpreendem constantemente os estudiosos da área.

Conseqüentemente, estudar a deficiência exige sua redefinição e a quebra de paradigmas que por muito tempo conduziram as pessoas com deficiência ao descaso, ao abandono e à exclusão. Exige também a compreensão de que as pessoas com deficiência, embora inseridas num grupo social maior, formam um grupo social distinto que se constituiu historicamente. E embora o desconhecimento sobre a deficiência reforce a discriminação, para Montanari (1998, p. 8), “[...] o preconceito vai além da desinformação, é muito mais profundo que isso, pois mexe com todo o sistema de representação e valores que vão sendo construídos no indivíduo, à medida que ele vai sendo socializado, e corresponde ao substrato pelo qual se constrói o estigma”. Não se pode simplesmente descrever e compreender a pessoa a partir de sua deficiência. É preciso conhecê-la, considerando o processo histórico-cultural e econômico.



Nesse sentido, para compreender esse tipo de limitação funcional e seus reflexos na vida da pessoa, faz-se imprescindível conhecer sua história de vida, seus hábitos e suas capacidades. Por conseguinte, torna-se muito importante saber desde quando ela é deficiente visual, quais as causas da deficiência, como a família encara o problema, como se deram suas primeiras interações com o meio, quais suas necessidades básicas, como ela se organiza no espaço e no tempo, entre outras coisas. Essa idéia é defendida por vários estudiosos da deficiência visual como Telford e Sawrey (1978), Kirk e Gallagher (1996) e Amiralian (1997) e é descrita em documentos específicos elaborados pelo MEC (BRASIL, 2000b, 2002b), entre outros.

Ao se considerar a história do indivíduo, deve-se também partir da informação se a deficiência visual é congênita ou adquirida. Amiralian (1997), em seu estudo psicanalítico da cegueira, ao discorrer sobre o desenvolvimento da personalidade do cego, dá destaque ao que foi dito quando separa os sujeitos cegos em dois grupos: os de cegueira congênita e os de cegueira adquirida posteriormente.

Essa distinção ocorre porque, obviamente, as pessoas que perdem a visão depois de alguns anos de vida, durante o tempo que receberam estímulos visuais, conseguem desenvolver certo potencial visual. Esse potencial ajudará a conservar, através da memória visual, imagens do mundo que terão influência direta na formação de sua personalidade. Do mesmo modo, aqueles que nasceram cegos ou que perdem a visão muito cedo, terão sua personalidade formada sem contar com os estímulos sensoriais promovidos pela visão.

Por conseguinte, as causas da deficiência visual, também se tornam importantes o conhecimento das limitações impostas pela deficiência e das possibilidades de aprendizagem do indivíduo. As principais causas da deficiência visual são aqui organizadas em duas amplas categorias: a primeira, que inclui as doenças infecciosas, envenenamentos, acidentes, ferimentos e tumores; e a segunda representada pelas causas de natureza predominantemente hereditária, como a catarata, a atrofia do nervo ótico e o albinismo (KIRK, GALLAGHER, 1996). Esses autores destacam também que os fatores hereditários constituem causa muito mais freqüente do que as doenças e acidentes.

Na busca de compreender melhor a deficiência visual, no caso da cegueira adquirida, deve-se descobrir em qual idade e como aconteceu esse evento. Faz-se necessária uma análise das contingências ambientais passadas e presentes que podem ter influenciado ou ainda podem influenciar no desenvolvimento desse indivíduo. Normalmente, indivíduos com cegueira congênita apresentam um desenvolvimento psicológico mais saudável do que os que têm cegueira adquirida, principalmente, se o momento da ocorrência desta foi tardio e se a sua

família também não aceitar a sua situação. Isso acontece porque não tiveram a experiência do "enxergar", não desenvolveram o sentimento de perda, e sua família desde cedo teve que se adaptar à sua condição. Sobre isso Amiralian (1997, p. 32) explica:

Sem dúvida, o sujeito que nasce cego, que estabelece as suas relações objetais, estrutura o seu ego e organiza toda a sua estrutura cognitiva a partir da audição, do tato, da cinestesia, do olfato e da gustação, difere daquele que perde a visão após seu desenvolvimento já ter ocorrido.

Nesse caso, embora se admita que o processo de formação da identidade de pessoas com cegueira congênita apresente um menor comprometimento em relação ao de pessoas com cegueira adquirida, pelo fato destas, normalmente, apresentarem grande resistência em aceitar seu estado, resistindo em adaptar-se à nova situação; Amiralian (1997) adverte que é muito difícil precisar qual o momento de ocorrência da cegueira que propõe distintas condições de desenvolvimento e aprendizagem. E nesse sentido, o comprometimento refere-se não ao aspecto cognitivo, mas à influência da visão no desenvolvimento das relações intra e interpessoais da pessoa cega, ou seja, ao estabelecimento de vínculos afetivos estabelecidos nas relações objetais.

No caso de pessoas com cegueira congênita, e de modo especial, para as pessoas com cegueira adquirida, é inegável a importância da família nesse processo. Nesse último caso, quanto maior for o apoio da família no enfrentamento e aceitação do problema, maiores serão os benefícios no desenvolvimento global da pessoa deficiente visual, e maiores serão também as chances dela buscar mecanismos que venham a favorecer a sua auto-aceitação e inclusão na sociedade. Esse apoio é essencial para que ela se sinta motivada a aprender o Braille<sup>4</sup>, que possibilitará seu acesso à informação escrita; a buscar emprego, relacionamento afetivo e diversão; a procurar meios para se movimentar no espaço físico (bengala, cão guia), a desenvolver a linguagem.

Faz-se necessário, no entanto, ressaltar que muitas vezes a família solidária sente-se "solitária" nesse apoio à pessoa com deficiência no sentido de ajudá-la a superar suas limitações funcionais. É na crueldade de demarcações sociais que negam à pessoa cega o direito ao convívio social não segregado que a família encontra seu maior inimigo. São demarcações sociais e culturais pautadas na dicotomia entre deficiência/eficiência, normalidade/anormalidade que se evidenciam em práticas profundamente discriminatórias. E

---

<sup>4</sup> Sistema de leitura e escrita para cegos desenvolvido por Louis Braille, em 1580, que utiliza um conjunto de seis pontos em relevo, cuja variação de posições permite 63 diferentes combinações para obter todos os sinais necessários à escrita (BRASIL, 2000, p. 42).

na tentativa de evitar que a pessoa cega, desde a infância, sofra a violência de tais práticas, muitas famílias decidem submeter-se a opção de isolar essa pessoa do convívio social, negando-lhe, inclusive, o direito de acesso à educação.

A pessoa cega tem as mesmas necessidades afetivas, físicas, intelectuais, sociais e culturais de uma pessoa de visão “normal”; e, quando criança, tem necessidades comuns à infância: atenção, cuidado, afeto e segurança, sem esquecer de ressaltar o direito a estabelecer relações e interações sociais positivas nos diversos espaços de convivência da sociedade. A negação do direito à convivência no espaço escolar, nessa perspectiva, é extremamente prejudicial ao desenvolvimento social da criança, seja ela cega ou de visão “normal”.

A ausência da visão, entendida como deficiência sensorial, já não pode mais ser encarada, nem pela família e nem pela escola, como um obstáculo ou impedimento à aprendizagem. Embora se admita que a pessoa cega apresente necessidades específicas, construindo caminhos e formas peculiares de apreender e assimilar o mundo real, estudos científicos sobre a deficiência visual comprovam que não há déficit intelectual ou cognitivo causado pela cegueira.

O desenvolvimento e, sobretudo, a aprendizagem ocorrem como resultado de uma interação na qual intervêm os sentidos, o sistema motor e os sentimentos da criança com as pessoas e os objetos que a rodeiam. Essa interação possibilita a construção dos processos cognitivos, propiciando a ativação da aprendizagem. Uma deficiência visual que provoque perda de visão total ou parcial não representa em si mesma alterações na potencialidade da criança para estabelecer relações com os demais, objetos e fatos que acontecem ao seu redor, da mesma forma que não representa limitações para satisfazer suas necessidades e responder significativamente aos estímulos que a rodeiam (COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003, p. 129)

Desse modo, ao se discutir sobre desenvolvimento e aprendizagem, deve-se considerar que, de forma bem natural, os indivíduos, de modo geral, se diferenciam por suas possibilidades, capacidades e habilidades. Em se tratando do deficiente visual, diante da ausência de visão e na tentativa de adaptar-se a esta ausência, o indivíduo busca formas de interação com o mundo e de aprendizagem bem particulares, numa plasticidade surpreendente. A sociedade e, principalmente, os profissionais da educação devem buscar reconhecer essa plasticidade, pois a deficiência visual não impede que o indivíduo interaja com o mundo.

Alguns estudiosos (AMIRALIAN, 1997; KIRK; GALLAGHER, 1996; TELFORD; SAWREY, 1978) enfatizam que pelo fato de atingir um dos principais canais de comunicação

com o meio – a visão – a aprendizagem do deficiente visual não ocorrerá da mesma forma que a aprendizagem da criança que enxerga. Contudo, embora com maior esforço, se as condições necessárias para o desenvolvimento da criança deficiente visual forem satisfeitas, sua aprendizagem pode acontecer de forma semelhante ou até mais eficiente que a aprendizagem de uma criança com visão normal.

Por essa razão, a interação, a comunicação e a rotina diária, nesse processo, são elementos essenciais à aprendizagem da criança com esse tipo de deficiência, pois favorecem o desenvolvimento do senso perceptivo e fornecem indícios que levam a criança à compreensão dos acontecimentos.

#### **1.4 A incapacidade de ver como variável inferiorizante**

Desde o surgimento dos primeiros grupos sociais, o homem tem estabelecido e categorizado os atributos considerados como naturais e comuns para os membros de sua comunidade. São pré-concepções que se transformam em expectativas normativas e que, de modo rigoroso, se apresentam como exigência para que o indivíduo possa fazer parte do grupo. Dessa forma, quando um indivíduo apresenta um atributo que o coloque fora do padrão esperado, tornando-o diferente dos demais, sua inclusão torna-se indesejável, e de forma extrema, ele poderá até ser considerado nocivo, perigoso ou fraco. Essa pessoa passa, então, a ser vítima do preconceito.

Bobbio (2002, p.103) define preconceito como “[...] uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que é acolhida acrítica e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão [...]”. A partir dessa definição, fica nítida a forma como, ao longo do tempo, foi se consolidando a idéia de que a pessoa deficiente, por ser diferente, não deveria ser considerada da mesma forma que as pessoas ditas “normais”. Como consequência direta do preconceito surge a discriminação que vem a ser uma diferenciação injusta ou ilegítima (BOBBIO, 2002).

É o preconceito que, para Montanari (1998), desencadeia uma série de ações discriminatórias pautadas em julgamentos valorativos que hierarquizam os indivíduos entre piores e melhores, inferiores e superiores, portanto, entre pobres e ricos, pretos e brancos, deficientes e normais.

Aos atributos que se contrapõem às expectativas normativas da sociedade, os gregos chamaram de estigmas. Na Era Cristã, foram acrescentados outros níveis de metáforas ao

termo, como por exemplo, os sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é mais aplicado ao preconceito gerado pela diferença do que à sua evidência corporal (GOFFMAN, 1988). Dessa forma, o termo estigma será aqui utilizado em referência a um atributo humano profundamente depreciativo.

Para esse autor existem três tipos de estigma: 1. as abominações do corpo; 2. as culpas de caráter individual (vontade fraca, paixões tirânicas, crenças falsas e rígidas etc); 3. os estigmas tribais de raça, nação, religião. Goffman (1988, p.14) acrescenta ainda que em todos esses tipos

[...] encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Desse modo, com base no estigma da pessoa, constrói-se uma ideologia para explicar sua inferioridade, uma “teoria do estigma”, dando conta do perigo que ela representa e racionalizando, inclusive, a animosidade com que ela é tratada pelo grupo de pessoas “normais”. Carvalho (1998) acrescenta sobre esse assunto que, erroneamente, passa-se a acreditar que as pessoas com deficiência são incapazes e pouco produtivas, colocando-as como pessoas atípicas.

Dessa forma, fazendo parte da categoria de estigma das “abominações do corpo”, devido à ignorância de suas causas e conseqüências, a ausência de visão despertava medo e superstição nas pessoas de visão “normal”. Há que se reconhecer, portanto, que o estigma da incapacidade de ver se configurou em variável inferiorizante para a pessoa com deficiência visual, negando a essa pessoa a garantia de seus direitos. Em relação a esse aspecto, Costa (2005, p.7) acrescenta que;

Ao refletirmos sobre a condição de ser deficiente, os atributos do sujeito como discernimento, escolha, decisão parecem estar fora de foco. Pois, se o sujeito é deficiente, torna-se reduzido a essa deficiência, o que o impede (segundo a leitura preconceituosa da sociedade de classes) de exercer seu papel social de indivíduo.

Nessa perspectiva, é a concepção de que a deficiência visual se situa como categoria *desviant*e ou *deficiente* que tem resultado num olhar voltado para o defeito. Esse olhar passa a definir a pessoa cega como *deficiente* por si só e não como *pessoa* cuja deficiência lhe impõe limitações funcionais.

A teoria do estigma, descrita por Goffman (1988), acaba se evidenciando na forma depreciativa como as pessoas cegas são tratadas em diversas situações do cotidiano, tendo desconsiderada sua capacidade de pensar, falar, decidir e agir. Segundo esse autor, “utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original” (GOFFMAN, 1988, p. 15). Aos termos mencionados por esse autor, pode-se acrescentar a expressão “ceguinho”, muito utilizada para referir-se à pessoa com deficiência visual.

Uma melhor compreensão do estigma da pessoa cega parte da distinção entre os termos incapacidade e inferioridade. Segundo Telford e Sawrey (1978) e Assumpção Júnior e Sprovieri (2000), a incapacidade é a lesão objetivamente definida de uma estrutura ou função. Na pessoa cega, a incapacidade se evidencia na perda da visão, mas não deve constituir uma inferioridade já que essa incapacidade pode ser compensada de outras formas.

Esperava-se que à medida que a ciência fosse identificando as causas e os mecanismos da perda de visão as concepções míticas sobre a cegueira fossem sendo superadas. Infelizmente, essa superação ainda não foi alcançada. Muitas pessoas com deficiência visual ainda vivem, na atualidade, situações de abandono, discriminação, preconceito e exclusão social, ou seja, ainda carregam a incapacidade de ver como variável inferiorizante. Isso se reflete em atitudes, conscientes ou inconscientes, de fuga ou negação, de rejeição ou superproteção. De um modo geral, Montanari (1998, p. 1) assim define a pessoa diferente:

[...] significa ser inferior, desviar da média, sobressair de forma "negativa" no meio da multidão, criando tensões, tornando-se, assim, objeto de preconceitos. Desse modo, no plano social, a diferença transforma-se em desigualdade e, portanto, coloca o portador de deficiência em desvantagem, em relação aos demais membros da sociedade.

Observa-se, entretanto, que ao lidar com a pessoa deficiente a sociedade não obedece a um único padrão de comportamento. Para Telford e Sawrey (1978), as atitudes pessoais e sociais para com a pessoa deficiente estão diretamente relacionadas à visibilidade da deficiência. É por essa razão que a cegueira e as incapacidades ortopédicas suscitam maior compaixão das pessoas. Maciel (2000, p. 53) demonstra concordar com esse pensamento quando afirma que

Cada deficiência acaba acarretando um tipo de comportamento e suscitando diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações. As deficiências

físicas, tais como paralisias, ausência de visão ou de membros, causam imediatamente apreensão mais intensa por terem maior visibilidade.

Ao mesmo tempo em que a alta visibilidade da deficiência pode ajudar a chamar a atenção pública sobre o problema, também pode constituir uma fonte de sentimentos de aversão. Por esse motivo, existe um enorme e natural esforço em se diminuir a visibilidade dos desvios considerados indesejáveis. Conseqüentemente, muitas pessoas com deficiência apresentam enorme resistência ao uso de bengalas, muletas, óculos corretivos ou aparelhos auditivos, desenvolvendo, assim, o desejo de “disfarçar o defeito”.

Faz-se conveniente observar, porém, que diante do estigma que a deficiência lhes impõe, as pessoas com deficiência podem reagir diante do problema de formas diferentes. Telford e Sawrey (1978) descrevem quatro tipos de reações distintas. No primeiro caso, há aquelas cujas vidas tendem a girar em torno de suas incapacidades, em vez de suas aptidões. São sujeitos com baixos níveis motivacionais e sem muitas expectativas pessoais.

Analisando em maior profundidade esse grupo, verifica-se que, para Carvalho (1998), essas pessoas vivem suas diferenças muito menos pelas limitações impostas pela deficiência e, muito mais, pelas representações sociais a respeito dessas limitações, que as coloca no imaginário coletivo como incapazes e dependentes. Segundo Martinez (2006, p. 379), “com a deficiência estão associados processos emocionais negativos como rejeição, tristeza, embaraço, pessimismo etc, todos importantes para a compreensão do sentido subjetivo também negativo que socialmente a deficiência elicia”.

Um outro grupo de pessoas, todavia, aceita a realidade da deficiência, mas nega o estigma, e para tanto, assinala os maiores defeitos das pessoas “normais” ao mesmo tempo em que ressalta os valores positivos dos indivíduos com deficiência. Tome-se como exemplo a seguinte concepção: “O cego vê a pessoa de visão normal como alguém que tem olhos, mas não sabe ver. Ela é cega para o significado real das coisas em que toma parte” (TELFORD; SAWREY, 1978, p. 64).

Há ainda outras que, apesar da degradação social que a incapacidade acarreta, encontram ganhos secundários que, se capitalizados, fazem com que a inferioridade supere a incapacidade. Tais pessoas acabam fazendo da sua incapacidade motivo para evitarem responsabilidades sociais.

E, por último, há aquelas que conseguem aceitar suas limitações sem sucumbir a elas? Nesse caso, é preciso que a pessoa reconheça o que pode e não pode fazer, renunciando as metas que lhes são vedadas e dedicando-se à realização possível. Alcançando esse nível de

auto-aceitação, a pessoa acaba por sentir-se livre para estudar as diferentes situações e suas exigências de forma realista e objetiva, em função de suas capacidades e limitações. Aqui a incapacidade é vista como inconveniente sem ser aviltante. E, de forma bem realista, os obstáculos são analisados em busca de uma superação.

Uma das grandes lutas travadas pelas pessoas com deficiência tem sido a de poder ser diferente sem estar em desvantagem em relação às demais pessoas. Sendo inúmeras as batalhas a serem vencidas: o paternalismo dos não-deficientes, a visão científica fragmentada e setORIZADA dos especialistas que impedem que a pessoa com deficiência seja vista em sua totalidade, o desrespeito à diferença, deixando que a deficiência se confunda com a ineficiência (MONTANARI, 1998).

Para melhor compreender essa luta desigual, tome-se a definição de *desvantagem* segundo Carvalho (1998, p. 119):

Desvantagem é uma situação de prejuízo para um indivíduo determinado, como consequência de uma deficiência ou incapacidade que o limita ou impede de desempenhar um papel. Caracteriza-se pela diferença entre o rendimento do indivíduo e suas próprias expectativas, ou as do grupo a que pertence.

Carvalho (1998) continua explicando que nesse conceito entram fortes componentes axiológicos que influenciam na formação da auto-imagem da pessoa deficiente, prejudicando-a e provocando nessa pessoa sentimentos de menos valia em relação a seus pares considerados “normais”.

A pessoa com deficiência visual, em sua história, assim como as com outros tipos de deficiência, sabe bem o que é lutar contra a desvantagem que lhe é imposta. A começar pela ineficiência da sociedade em avaliar e compreender o que acontece no processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual. Com frequência, crianças com deficiência visual, não diagnosticada, são erroneamente confundidas com crianças possuidoras de deficiência mental por sua dificuldade em realizar tarefas. Outras, ainda, são consideradas cegas e tratadas como tal, mesmo possuindo um grau residual de visão, perdendo, conseqüentemente, os benefícios que esse resíduo de visão poderia trazer ao seu desenvolvimento e à sua qualidade de vida (BRASIL, 2000b).

Por esse motivo, torna-se essencial que o problema da deficiência visual seja identificado o quanto antes, sendo avaliado por profissionais da área da saúde e educação, de forma conjunta, de modo a identificar, em cada caso, suas especificidades, suas necessidades e suas potencialidades.



Dessa forma, reconhecendo que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social e na apropriação das idéias, ações e significados sociais historicamente engendrados pelos homens, nota-se o quanto é pertinente uma reflexão sobre a proposta educacional de incluir a todos, indistintamente, no mesmo ambiente sócio-educacional.

## **CAPÍTULO II**

### **A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Embora na perspectiva de educação inclusiva, o modelo de “escola para todos” venha se difundindo e se consolidando, sabe-se da enorme restrição à inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Trata-se de um problema centrado num viés político-ideológico e social, ainda marcado por preconceitos e estigmas.

As discussões sobre a garantia do direito de todos à convivência na escola encontram seu eco no paradigma inclusivo, e este, reconhece que a inclusão escolar vai muito além do que simplesmente garantir a matrícula de todos na escola regular.

Neste capítulo, buscou-se discorrer sobre as práticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência visual. Contudo, antes de abordar a temática, fez-se necessário analisar os complexos caminhos da educação dos cegos, desde a fase de total exclusão dos sistemas de ensino até a proposta de educação inclusiva.

Na seqüência, considerando as valiosas contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas deficientes, são apresentados: a concepção de deficiência, o conceito de compensação e algumas considerações de Vygotsky sobre a educação de crianças cegas.

Finalmente, encerra-se o capítulo com a discussão da proposta inclusiva de educação, considerando seus limites e possibilidades, no que se refere à deficiência visual.

#### **2.1 Caminhos tortuosos: da exclusão à inclusão escolar**

Segundo Dall’Acqua (2002, p.51), desde os tempos mais remotos, “[...] a presença da luz sempre esteve associada a situações favoráveis, a acontecimentos felizes e à inteligência, ao passo que a ausência dela, às trevas, ao sinistro e ao mal”. Nas sociedades primitivas acreditava-se que a luz brotava de dentro para fora do olho. Conseqüentemente, as pessoas

cegas, sendo incapazes de produzi-la, eram consideradas possuidoras de poderes malignos. Entretanto, a mesma autora comenta que, contrastantemente, há registros históricos da Antigüidade e da Idade Média que se referem aos cegos como pessoas possuidoras de dons espirituais, capazes de ver além dos olhos físicos.

Talvez por esse motivo, no que se refere à educação, algo diferente aconteceu no tratamento dado à pessoa com deficiência visual em comparação com outros tipos de deficiência.

Muito embora o que caracterize o período determinado por Sasaki (2003) como fase de exclusão seja a quase inexistência de iniciativas educacionais, as pessoas com deficiência eram tratadas socialmente como aberrações e consideradas incapazes de aprender; ao longo da história da deficiência, houve um maior acesso das pessoas cegas aos serviços sociais, educativos e legislativos. Sobre isso, Telford e Sawrey (1978, p. 363) afirmam que

[...] os cegos foram sempre um grupo favorecido, em comparação com outras categorias de deficientes. Têm-lhes sido freqüentemente concedidos direitos e privilégios especiais. [...] Eram freqüentemente educados, respeitados e, muitas vezes, tornaram-se poetas e transmissores de tradições orais.

Esse aspecto singular da história do tratamento dado às pessoas com deficiência visual, estende-se à forma como se organizou a educação dessas pessoas. De acordo com Dall'Acqua (2002), a primeira comunidade para cegos parece ter sido fundada no século V, por São Lino, na Síria. Além deste, a autora menciona o registro histórico de outras iniciativas que garantiam alojamento, alimentação e abrigo às pessoas cegas, como por exemplo, a mesquita de El Aghar (Cairo, século X), quatro hospitais para cegos criados por Guilherme, no século XI, entre outras; mas afirma que tais iniciativas ainda não se destinavam a ensinar um ofício ou reintegrar essas pessoas à sociedade.

Desse período até o século XVI aconteceram tentativas esparsas de educar crianças com deficiência por meio de estratégias diferenciadas. Tais tentativas restringiam-se às deficiências sensoriais e não foram institucionalizadas. A grande e maciça maioria de pessoas com deficiência visual permanecia à margem dos processos educacionais. Como uma dessas iniciativas isoladas, no século XVI, Dall'Acqua (2002) cita o exemplo de Ambroise Paré, que propôs o uso de máscaras e óculos para serem utilizados nos casos de estrabismo convergente e divergente. Essa iniciativa é apontada como a primeira idealizada com o propósito de

minimizar os efeitos da deficiência visual melhorando a aprendizagem das pessoas com estrabismo.

A partir do século XVIII se organizam as primeiras instituições especializadas na educação de deficientes, envolvendo ainda um número reduzido de pessoas. O período é marcado, inicialmente, pela assistência às pessoas com deficiência em instituições especializadas, com o objetivo de atender às suas necessidades básicas. Quase sempre eram iniciativas filantrópicas ou de grupos religiosos preocupados em garantir o mínimo de assistência a essas pessoas, marginalizadas pela sociedade.

Somente no século XX, aos poucos, quando a sociedade começa então a admitir a possibilidade das pessoas com deficiência serem produtivas, desde que recebam escolarização e treinamento para o trabalho, surgem as primeiras escolas especiais, os centros de reabilitação e as oficinas para o trabalho, destinados às pessoas deficientes, entretanto não havia controle sobre a qualidade (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; SASSAKI, 2003).

No que se refere aos cegos, para Telford e Sawrey (1978), a facilidade de identificação da deficiência visual e a natureza óbvia da cegueira, suscitaram a simpatia e a preocupação dos videntes; por conseguinte, os primeiros programas educativos especiais que foram criados foram destinados a deficientes visuais. Além disso, como a deficiência visual não implica, necessariamente, em comprometimento do raciocínio ou em déficit mental, os objetivos, conteúdos e matérias envolvidos na educação dos domínios visuais não são essencialmente diferentes dos da educação normal, podendo ser apenas adaptados, o que de certa forma, diminuía as resistências às iniciativas de realização de projetos educacionais para cegos.

Na intenção de levantar os principais marcos do trajeto da educação de pessoas com deficiência visual faz-se necessário destacar o nome de duas personagens nesse processo: Valentin Haüy (1745-1822) e Louis Braille (1809-1892).

O primeiro, Valentin Haüy, pedagogo francês, foi o responsável pela criação da primeira escola para pessoas cegas. A idéia de instruir os cegos lhe veio depois de presenciar a uma cena chocante: dez cegos eram explorados por um empresário apresentando-se como fantoches na Feira de Santo Ovídio, em Paris. Em sua primeira experiência, Haüy começou a ensinar a um jovem cego, depois passou para uma turma e, em seguida, para uma escola com cerca de cinquenta pessoas. Haüy utilizava letras em relevo para alfabetizar, e sobre sua experiência, em 1786, publicou um trabalho intitulado “Ensaio sobre a educação dos cegos”. Para ele, na educação dos cegos o problema essencial consistia em fazer que o visível se tornasse tangível (DALL’ACQUA, 2002)

Haüy acreditava que, tanto quanto fosse possível, a educação dos cegos não deveria diferenciar-se da educação dos videntes. Por esse motivo, adotou em sua escola a leitura do alfabeto em relevo na expectativa de que as letras fossem percebidas pelos dedos dos cegos; para a escrita, redações e provas ortográficas, os alunos utilizavam caracteres móveis que eram combinados para formar palavras, números e para construir frases.

Sua escola foi chamada de Instituto para os Cegos de Nascimento, mas com uma peculiaridade: admitia apenas aqueles que pudessem trabalhar e, portanto, teve a denominação alterada para Instituto dos Trabalhadores Cegos, em 1795. [...] O modelo de escola de Valentin Haüy, assumido pelo Estado como instituição pública, difundiu-se por vários países europeus, mas com ênfases diversas (DALL'ACQUA, 2002, p. 57).

A segunda importante contribuição para a história da educação dos cegos foi dada por Louis Braille. Cego aos três anos de idade por causa de um ferimento nos olhos, Braille empreendeu “a maior modificação curricular isolada necessária à educação dos cegos” (TELFORD; SAWREY, 1978, p. 493). Aos doze anos ingressou como aluno do Instituto dos Jovens Cegos de Haüy e aos quinze anos inventou o Sistema Braille. Contudo, o método Braille só foi reconhecido oficialmente trinta anos depois de ter sido inventado.

Louis Braille tinha o espírito metódico e era um apaixonado pela investigação, nele predominavam a imaginação criadora e a lógica. O sistema de leitura e escrita para cegos, criado por ele, utiliza um conjunto de seis pontos em relevo, cuja variação de posições permite 63 diferentes combinações para obter todos os sinais necessários à escrita (BRASIL, 2000b).

Haüy e Braille, além de apostarem na capacidade de aprendizado da pessoa deficiente, acreditaram que essa aprendizagem se dava com o auxílio e a estimulação dos sentidos remanescentes. Portanto, a educação pelos sentidos marcou as primeiras iniciativas de educação especial.

A educação pelos sentidos tem como fundamento a concepção filosófica empirista, que defende a inabalável crença na razão humana e acredita que a gênese do conhecimento é a experiência sensível. Nessa perspectiva, alguns estudiosos do desenvolvimento humano “anormal” supõem que a ausência de um órgão sensorial pode ser compensada com o aumento do funcionamento de outros órgãos sensoriais. Assim, a cegueira pode, então, ser compensada pelo desenvolvimento de outros órgãos sensoriais, deixando de ser encarada

como um defeito. Nesse sentido, a educação dos cegos passa a priorizar a educação dos sentidos intactos (CAIADO, 2003).

Para esse autor, os avanços científicos que acompanham a Idade Moderna culminam, com a adoção de novos paradigmas do conhecimento. O homem, a partir daí, não será mais concebido apenas como indivíduo biológico. Passa a ser considerado a partir de suas relações com os outros e com o meio, como um indivíduo social e histórico.

Construído sob a influência do materialismo histórico, o novo paradigma provoca mudanças profundamente significativas na educação. Concepções e práticas educacionais começam a ser repensadas. Começa a se consolidar a perspectiva teórica de Vygotsky de que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente construídas pelos homens, pela internalização dos significados sociais.

Caiado (2003) segue destacando os estudos de Vygotsky sobre a cegueira: Vygotsky defende a possibilidade de compensação ao comprometimento da visão, compensação esta que deve ser compreendida como um processo social e não orgânico. Desse modo, embora considere os limites biológicos da cegueira, Vygotsky afirma que, socialmente, a cegueira não é limitadora, porque pela palavra, pela comunicação com o outro, a pessoa cega pode apropriar-se do real internalizando os significados culturais. Essa nova perspectiva de análise foi responsável pela expressiva mudança nos métodos de educação dos cegos.

Contudo, nesse momento, faz-se necessário retroceder um pouco na história da educação dos cegos, para situar o Brasil nesse contexto.

O surgimento da educação de cegos no Brasil, acontece com a primeira escola especial, criada em 1854, por D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Sendo a primeira instituição da América Latina a empregar o sistema Braille na instrução do deficiente visual, o instituto atendia ao modelo de escola residencial que foi propagado e adotado em todo o país.

A criação do instituto se deu graças à influência de José Álvares de Azevedo, brasileiro cego que despertou o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz, após o sucesso que obteve na educação de Adélia Sigaud, filha do médico da família imperial. Azevedo tinha estudado no Instituto de Jovens Cegos de Paris (fundado por Valentin Haüy, no século XVIII). Algum tempo depois de inaugurado o instituto, foram instaladas oficinas profissionalizantes de tipografia e encadernação para os meninos cegos e tricô para as meninas (MAZZOTTA, 1996).

Caiado (2003) ressalta que, imediatamente após sua instalação, o instituto já demonstrava inoperância para o aluno cego, pois, nesse período, a economia brasileira era

baseada na monocultura para exportação, não havendo, dessa forma, espaço para inserção do cego no mercado de trabalho.

A análise de Mazzotta (1996) sobre o papel do Instituto é bem diferente da concebida por Caiado (2003). Para o primeiro, muito embora inicialmente apenas trinta e cinco cegos fossem atendidos no Instituto, sua instalação abriu possibilidade de discussão sobre a educação das pessoas com deficiência, inspirando o 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, tendo como temas a sugestão do currículo e a formação de professores para cegos e surdos. Em 1890, o Instituto dos Meninos Cegos passou a denominar-se Instituto Benjamim Constant (IBC). Naquela época, juntamente com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (criado em 1857), o IBC era considerado uma instituição de grande prestígio junto ao governo central.

Há ainda no Segundo Império registros de algumas ações voltadas ao atendimento de deficientes, tanto no que se refere ao atendimento pedagógico como médico-pedagógico. Contudo, comparando o Brasil Império e republicano sob o domínio de uma sociedade rural, desescolarizada e escravocrata, com os países capitalistas centrais onde já se consolidava a expansão das oportunidades educacionais para todos através da instalação de inúmeras escolas residenciais, no Brasil ainda não havia sistema escolar, nem público e nem privado (CAIADO, 2003).

Esse mesmo autor ressalta que no início do século XX, enquanto nos países europeus e na América do Norte o processo de industrialização passava pela escolaridade, no Brasil, o processo civilizatório era entendido como processo de transformação da grande massa popular analfabeta, ignorante e incapaz, em homens cultos, saudáveis e produtivos. Nesse contexto, no Brasil, o atendimento educacional a pessoas com deficiência aconteceu de forma tardia, promovido em grande parte por instituições filantrópicas, ligadas a ordens religiosas e de caráter assistencialista.

Por isso se faz conveniente destacar o importante papel do Instituto Benjamim Constant na educação de pessoas com deficiência visual. Em 1942, esse instituto editou, em Braille, a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero editada no Brasil. No ano seguinte, instalou uma imprensa em Braille para servir principalmente aos alunos do próprio Instituto. Em 1947, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas. Em 1949, passou a distribuir livros em Braille às pessoas cegas que os solicitassem, gratuitamente. E a partir deste ano, quando três alunos cegos do instituto concluíram o curso ginásial e puderam ingressar em colégio comum, iniciou-se o ensino integrado para cegos (MAZZOTA, 1996).

Ainda segundo esse autor, a Declaração dos Direitos Humanos, publicada em 1948, assegurava o direito de todos à educação pública, gratuita e suas idéias foram reforçadas pelo movimento mundial de integração das pessoas com deficiência que começa a se consolidar. Entretanto, até 1950, esse movimento é ainda muito tímido. Nesse período, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular que prestavam atendimento escolar especial a deficientes mentais; e catorze estabelecimentos de ensino mantidos pelo poder público (um federal, nove estaduais e quatro particulares) atendendo a alunos com outras deficiências.

Enquanto nos Estados Unidos e na Europa surgem as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental, no Brasil, criam-se a Pestalozzi e as APAES, destinadas à implantação de programas de educação especial e reabilitação (BRASIL, 2002b). Quanto ao atendimento a deficientes visuais, em São Paulo, merece destaque o Instituto de Cegos Padre Chico, uma escola residencial que atende a crianças deficientes visuais em idade escolar, desde 1928. A entidade tinha sua administração sob a responsabilidade das filhas da caridade de São Vicente de Paula, uma irmandade religiosa.

Funcionando em regime de semi-internato e externato, o Instituto mantém uma Escola de 1º grau, Cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Datilografia, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (MAZZOTTA, 1996, p. 34).

Esse mesmo autor destaca a importante contribuição da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), fundada em 1946, em São Paulo, graças aos esforços de Dorina de Gouveia Nowill, professora de deficientes visuais que era cega. A entidade iniciou suas atividades com a produção e distribuição de livros impressos no sistema Braille e, posteriormente ampliou suas atividades no campo da educação reabilitando pessoas cegas e de baixa visão na perspectiva de seu bem-estar social. A FLCB era uma instituição particular, sem fins lucrativos, de abrangência nacional. Sua principal finalidade era a integração da pessoa com deficiência visual na comunidade, de forma produtiva e auto-suficiente. Em 1990, a Fundação passou a se chamar Fundação Dorina Nowill para Cegos.

De acordo com Mazzotta (1996), a história da educação especial passou pelas seguintes modificações, ao começar iniciativas oficiais de âmbito nacional em prol do atendimento educacional de pessoas com deficiência, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, por inspiração e iniciativa de José Espínola Veiga, vinculada à direção do Instituto Benjamim Constant. Em 1960, a Campanha sofreu algumas alterações estruturais e passa a se denominar Campanha Nacional



de Educação de Cegos (CNEC), sendo subordinada diretamente ao Gabinete do Ministro de Educação e Cultura. A professora Dorina Nowill assumiu a diretoria executiva da CNEC em 1962. Na época eram desenvolvidas atividades como treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação, reabilitação de deficientes visuais, fornecidos auxílios ópticos e material para leitura e escrita, assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial etc. Através da Campanha, o Ministério da Educação e Cultura procurou oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes visuais.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por um Decreto do Presidente Médici, com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com deficiência, na época, chamadas de “excepcionais”. Com sua criação, as campanhas de modo geral foram extintas. O órgão em referência foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), em 1986, extinta em 1990, quando criada a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). A nova secretaria tinha como um de seus órgãos constituintes o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas no que se refere à Educação Especial.

Assim, em 1992, no momento de reorganização dos Ministérios após a queda do Presidente Collor, reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP) permanecendo assim até os dias atuais. Em 1994, a SEESP lançou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), consolidando princípios, objetivos, diretrizes e metas. O documento faz uma revisão conceitual no que se refere ao aluno e às modalidades de atendimento educacional, definindo a educação especial como processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências e de condutas típicas<sup>5</sup> ou de altas habilidades, nos diferentes níveis ou graus do sistema de ensino.

Nota-se, portanto, um intenso movimento, nas últimas décadas do século passado, estendendo-se até os dias de hoje, em direção à organização de Políticas Educacionais que incluam ações pertinentes à educação de pessoas com deficiência. no que concerne a este aspecto, pode-se acrescentar que

A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas efetivadas pela Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela. Na área de educação não são, ainda, tão objetivos os resultados de tais movimentos, mas em reabilitação,

---

<sup>5</sup> Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízo do relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

seguridade social, trabalho e transporte elas são facilmente identificadas (MAZZOTA, 1996, p. 65)

A elaboração e publicação do Plano Nacional da Educação (PNE/2001) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), dedicando espaço exclusivo à educação especial, são outras dessas conquistas.

Numa retrospectiva de como tem acontecido a educação de pessoas com deficiência, no Piauí, percebe-se que a exemplo dos movimentos nacionais, a educação especial tem sofrido as mesmas oscilações entre experiências de integração e inclusão. O atendimento especial foi inserido no Sistema Estadual de Educação em 1970. Atualmente a oferta de Educação Especial para o deficiente visual se dá na rede pública, nas instituições especializadas como a Associação dos Cegos do Piauí (ACEP) e o Centro de Apoio Pedagógico (CAP); locais estes onde se desenvolvem trabalhos específicos favorecendo a construção do cidadão como parte integrante da sociedade.

Vale ressaltar que o atendimento realizado por tais entidades é pautado no direito da pessoa com deficiência de acesso à educação; direito esse resguardado pela política nacional de educação e pela Constituição Federal (1988) que elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º, inc. I e II), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer forma de discriminação (art. 3º, inc. IV).

Além disso, eleito no documento como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, inc.I), acrescenta que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.208, V). Dessa forma, o direito à educação e ao acesso à escola é um direito constitucional e nenhuma escola tem direito a excluir qualquer pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

Contudo, em respeito a essas capacidades individuais mencionadas, existe o atendimento especializado garantido pela educação especial. Sobre esse atendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) determina seja feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Faz-se necessário, no entanto, esclarecer que não se trata de substituir o trabalho da escola regular pelo atendimento especializado. Tal substituição não pode ser admitida em

qualquer hipótese, sob pena de ferir a Lei, pois toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. (BRASIL, 2004).

Em outras palavras, o atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei nº 9.394/96) e na Constituição Federal, não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino. Define-se o atendimento educacional especializado como forma de garantia de que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência (BRASIL, 2004, p.11). É exatamente nesse aspecto que a educação especial no Piauí tem enfrentado seus maiores desafios. Em sua história, inúmeros órgãos representativos, secretarias e departamentos têm sido criados com vistas a melhorar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim, em 1989, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, que tem por objetivo instituir a tutela de interesses coletivos e difusos das pessoas com deficiência, sendo que o Ministério Público tem o encargo de zelar por esses direitos. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, assegura às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, entre outros.

No contexto social piauiense, as autoridades governamentais, acreditando ser necessário o redimensionamento da educação especial proposta pelo Ministério Público Federal, em 2003, criou a Coordenadoria Estadual para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CEID). Sua proposta é modificar conceitos de atendimento e assistência e promover a sensibilização e superação de preconceitos sobre a questão da deficiência, qualquer que seja o nível de comprometimento da pessoa, contribuindo para o estabelecimento de sua dignidade.

No que se refere mais especificamente ao atendimento à pessoa com deficiência visual, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em apoio à educação dessas pessoas, criou os Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP's, instalados em parceria com os Estados e o Distrito Federal. Esses Centros têm como proposta principal a geração de materiais didático-pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonorizados para distribuição aos alunos matriculados no ensino regular, bem como a organização de espaços educacionais que sirvam de apoio aos alunos com visão subnormal.

Nota-se, portanto, que muitas ações têm sido implementadas em direção a melhorar o atendimento educacional da pessoa com deficiência visual. Do ponto de vista metodológico, a educação dos cegos avançou muito a partir das contribuições de Vygotsky (1896 – 1934). Suas idéias provocaram uma revisão significativa nas práticas pedagógicas e, de modo particular, no tratamento educacional de pessoas com deficiência. O tópico que se segue apresenta algumas dessas contribuições.

## **2.2 Contribuições de Vygotsky para a educação dos cegos**

São inúmeras as razões de se ressaltar as contribuições de Vygotsky para a educação dos cegos. Dentre essas razões, uma diz respeito essencialmente à compreensão sócio-genética do desenvolvimento humano promovida pelos estudos de Vygotsky; outra, às contribuições deste autor no estudo do desenvolvimento e aprendizagem de pessoas deficientes e, mais especificamente, de crianças cegas.

Segundo Garcia (1999), a discussão sobre a educação de pessoas deficientes foi enriquecida com o acesso dos brasileiros às obras de Vygotsky. Góes, Lacerda e Fontana (1993, p. 154) também admitem que “o contato com as idéias de Vygotsky a respeito da constituição social do psiquismo humano possibilitou-nos um novo olhar sobre esse universo de questões[...]”.

A concepção vygotskyana de que o desenvolvimento humano ocorre em íntima e constante relação entre o social e o biológico redimensionou os papéis dos sujeitos na relação de ensino-aprendizagem. Nessa relação entre o biológico e o social é que o homem se constitui historicamente. Para Garcia (1999, p. 42),

Considerando que natureza e cultura convergem, penetram-se reciprocamente e formam uma única formação sociobiológica do sujeito, é possível compreender o desenvolvimento orgânico, por realizar-se em um meio cultural, como um processo biológico historicamente constituído.

Nesse sentido, Beyer (2005, p. 1) afirma, com base em Vygotsky, que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humanos depende diretamente da qualidade das interações interpsicológicas que o indivíduo estabelece com o meio. Nesse sentido, para que a criança se torne capaz de desenvolver as estruturas fundamentais do pensamento e da

linguagem, deverá estabelecer interações sociais significativas com os vários grupos sociais dos quais faz parte.

Portanto, ao se observar o isolamento a que, freqüentemente, a criança com deficiência é submetida, seja na família, na escola ou em outros ambientes sociais, faz-se essencial analisar a proposta inclusiva de educação sob a ótica vygotskyana.

Os textos de Vygotsky, reunidos na obra “Fundamentos de Defectologia”, publicados em 1983, em Moscou, foram de extrema importância para as reflexões sobre a educação de pessoas com deficiência. Sobre essa contribuição de Vygotsky, Martínez (2006, p. 372) ressalta que

[...] os princípios, conceitos e experiências, expostos por Vygotsky [...] têm permitido reconceituar a forma universalista, naturalista e pessimista dominante na consideração dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A obra é dividida em três partes: 1) Questões gerais da defectologia; 2) Problemas especiais da defectologia e 3) Os problemas limítrofes da defectologia. Dentre as contribuições de Vygotsky (1983) nessa obra, destacam-se as reflexões sobre: a concepção de deficiência, o conceito de compensação social e a educação de pessoas com deficiência. Pretende-se, então, discorrer sobre cada um desses aspectos, dando ênfase especial à educação de pessoas com deficiência visual.

### 2.2.1 A concepção de deficiência

Vygotsky (1983) distingue e descreve dois tipos de deficiência: a primária, compreendida como biológica; e a secundária, reconhecida como social. A deficiência primária, nestes termos, compreende as lesões orgânicas, cerebrais e cromossômicas, entre outras, que se apresentam como características físicas deficientes. A deficiência social, a secundária, compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características físicas, com, base nas interações sociais que estabelece (GARCIA, 1999).

Vygotsky (1983) e Garcia (1999) propõem uma análise da deficiência que considera seu caráter biológico, mas, principalmente, seu caráter social. Nesse sentido, compreender a deficiência “implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas à deficiência ou não” (GARCIA, 1999, p. 43). E, para tanto, importa considerar o que diz Sirgado (2000, p. 52):

Se o desenvolvimento é visto como um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorre em integração com o meio, a inserção social do indivíduo constitui realmente um problema, pois implica na adaptação das condutas individuais às práticas sociais, consideradas, em tese, fenômenos de natureza diferente.

Esse processo dialógico de adaptação das condutas individuais às práticas sociais acontece com todos os indivíduos, independentemente se estes possuem ou não deficiências. Embora Vygotsky reconheça que existam particularidades na forma de aprender e se desenvolver, para ele não existe diferença nos princípios de desenvolvimento das pessoas consideradas normais ou deficientes. “Ambos são pessoas, ambos são crianças e em ambos o desenvolvimento tem lugar de acordo com as mesmas leis. A diferença consiste somente no modo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989, p. 161. Tradução nossa). Tais princípios ou leis revelam-se uma só, mas a expressão desse desenvolvimento se dá de forma diferenciada (GARCIA, 1999).

Conseqüentemente, em relação à deficiência, é importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito (VYGOTSKY, 1989). Beyer (2005, p. 3) afirma que “para Vygotsky, o ser humano deveria ser antes reconhecido como detentor de uma identidade única, que anularia as relações binárias do tipo normal/anormal, mais inteligente/menos inteligente, melhor/pior etc”.

Em outras palavras, não se pode e nem se deve ignorar a deficiência primária do indivíduo, mas não se pode esquecer que a deficiência social, da qual o indivíduo termina por tornar-se vítima, necessita de urgente atenção.

### 2.2.2 O conceito de compensação social

Segundo Vygotsky (1989), qualquer defeito ou deficiência corporal põe o organismo frente ao desafio de vencer esse defeito, eliminar a deficiência e compensar o prejuízo orgânico ocasionado. Desse modo, se por um lado, a deficiência debilita o organismo, deteriora sua atividade; por outro lado, precisamente porque o defeito dificulta e altera a atividade do organismo, serve de estímulo para o desenvolvimento de outras funções, incitando-o a realizar uma atividade intensificada através da qual poderia compensar a deficiência e vencer as dificuldades. Garcia (1999) reforça esse pensamento dizendo que a deficiência acaba por originar estímulos para formar essa compensação. Assim surge o conceito de compensação social de Vygotsky; e, a esse respeito, Beyer (2005, p. 3) faz algumas considerações importantes:

O conceito de compensação ou supercompensação foi considerado por Vygotsky a partir do conceito adleriano (Alfred Adler, psiquiatra austríaco e aluno de Freud) de compensação. É importante afirmar que Vygotsky extrapolou teoricamente este conceito, não se atendo às categorias psicanalíticas ou neopsicanalíticas, porém considerando-o a partir das categorias sócio-históricas. Em relação à postura de Adler, Vygotsky criticou sua interpretação subjetivista (ou, como denominou, metafísica) do conceito de compensação, e destacou as relações sociais do conceito, em que compensar significaria o confronto do sujeito com a realidade social e sua inserção e realização social (ou não).

Para Vygotsky (1989), não seria a compensação orgânica a responsável pela superação das limitações impostas pela deficiência. Essa superação seria condicionada pela inserção social do indivíduo, pois sua inclusão teria conseqüências diretas na auto-estima da pessoa deficiente, culminando na compensação psicossocial da deficiência (BEYER, 2005). Ou seja, as condições do desenvolvimento psíquico da pessoa deficiente, assim como de qualquer outra pessoa, derivam diretamente da qualidade das interações estabelecidas no meio social.

Tendo em vista que a transformação dos processos mentais elementares em funções superiores ocorre por meio das atividades mediadas, seja através dos instrumentos, seja através dos signos, conclui-se que a formação da subjetividade individual decorre do relacionamento com os outros.

Mas quem pode garantir interações sociais significativas o suficiente para criar na criança as já mencionadas funções superiores de origem e natureza sociais? O homem cria

suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de vida material sendo que busca várias formas de concretizar sua sociabilidade. “Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana [...] integram o elenco que denominamos produções culturais” (SIRGADO, 2000, p. 54).

Assim sendo, se as concepções de deficiência e as práticas de tratamento dado à pessoa com deficiência são resultantes da dinâmica de relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade, acabam por integrar as produções culturais do homem. Isso, em certa medida, explica o comportamento da sociedade frente à deficiência. Como a cultura na história da humanidade tem se constituído com base referencial no modelo biológico humano, “instrumentos, materiais, adaptações, intelecto, interações têm sido organizadas com base em um tipo humano que se conhece como padrão de normalidade” (GARCIA, 1999). Conseqüentemente, as pessoas deficientes têm enfrentado muitos obstáculos para desenvolver-se numa sociedade organizada para excluir àqueles que fogem ao padrão de normalidade.

Mesmo diante dos estímulos para formar a compensação, a forma preconceituosa como a sociedade tem tratado o deficiente tem comprometido a via de desenvolvimento e superação da deficiência. Para Vygotsky (1989), os processos de compensação estão dirigidos, não ao complemento e superação da deficiência e, sim, à eliminação das dificuldades criadas pela deficiência. Dessa forma, a compensação social consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem à pessoa com deficiência apropriar-se da cultura.

Embora não negue a importância das questões orgânicas conhecidas como causas da deficiência, para Vygotsky (1989), seria o desenvolvimento cultural a esfera principal de onde é possível a compensação da deficiência.

### 2.2.3 A educação de pessoas com deficiência

Todas as reflexões feitas até o momento levam a crer, como sugere Garcia (1999), que como qualquer outro fenômeno social, a deficiência localiza-se nas interações sociais, na dinâmica e no modo como os sujeitos sociais se relacionam. Nessa perspectiva, de acordo com a cultura que se construiu em torno da deficiência, quando se considera que um indivíduo



apresenta dificuldades ou limitações em relação a um padrão de normalidade, esse indivíduo passa a ser considerado isoladamente.

Essa é uma prática social muito comum em se tratando da “diferença”. A formação de grupos com igualdade de perfis, agrupados por critérios de condição intelectual e desempenho acadêmico, é um exemplo da prática de análise das dificuldades e limitações de uma pessoa do ponto de vista individual. Contudo, tais práticas de homogeneização se contrapõem às idéias de Vygotsky.

Para Vygotsky, seria através dos variados contornos individuais de cada criança que as trocas psicossociais se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de cada um no grupo. Nessa perspectiva, Vygotsky posiciona-se contra a educação segregada de crianças com deficiência, em escolas especiais. A segregação acarretaria grande prejuízo no desenvolvimento psíquico dessas crianças, tendo em vista que suas trocas interpsicológicas se restringiriam às feitas entre seus “iguais” (BEYER, 2005).

Segundo Vygotsky (2001), a experiência pessoal do educando é a base principal do trabalho pedagógico, pois ninguém pode educar outra pessoa. Somente as relações que o educando estabelece a partir da experiência pessoal se tornam significativas para ele. Conseqüentemente, a educação se faz através da experiência pessoal do aluno, experiência essa totalmente determinada pelo meio, que deve ser organizado e regulado pelo professor num processo de administração desse meio social.

Com a pessoa deficiente o processo é semelhante. De modo que afastar essa pessoa do convívio social na diversidade, negará a ela a oportunidade de vivenciar experiências pessoais extremamente significativas. Esse afastamento pode contribuir, inclusive, para que seu desenvolvimento e aprendizagem fiquem ainda mais prejudicados. Ademais, sabe-se que o ambiente segregado da escola especial cria um ambiente artificial que nem de longe imita a realidade concreta. Essa compreensão é corroborada com o pensamento de Vygotsky (2001, p. 68), ao concluir que;

[...] não se deve criar nenhum meio educativo artificial: a vida educa melhor que a escola, façamos a criança entrar de cabeça no ruidoso fluxo da vida e podemos estar antecipadamente seguros de que esse modo de educar produzirá um homem firme e apto para enfrentar a vida.

A despeito desse posicionamento vygotskyano comporta considerar o que diz Martinez (2006, p. 375) acerca da aprendizagem na escola formal:

A aprendizagem escolar carrega uma rede de significados construídos culturalmente com os quais a criança entra em contato, inclusive muito antes de sua entrada na escola. Esses significados são apropriados e reconstruídos de forma individualizada, a partir de sistemas relacionais da sala de aula e de outras experiências de vida dos sujeitos relacionados a outros contextos sociais que participam da constituição de sua subjetividade, e que contribuem na formação dos sentidos subjetivos singularizados que adquire o processo de aprender.

Um meio educativo artificial provocaria, desse modo, a construção de sistemas relacionais desprovidos de experiências relacionadas a outros contextos sociais, razão da oposição frontal de Vygotsky (1989) ao isolamento da pessoa deficiente em um mundo restrito e adaptado à deficiência. Como para ele é na inadaptação provocada pela deficiência que se encontra uma fonte de possibilidades de desenvolvimento, o indivíduo deficiente absolutamente adaptado perderia os impulsos para superar os obstáculos e se desenvolver; ou seja, perderia os estímulos para formar a compensação social (GARCIA, 1999).

Para Vygotsky (1989) os métodos de ensino das escolas especiais também deveriam ser revistos. Para ele, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores deveria ser a principal meta da educação, de modo geral. Por esse motivo, criticava o fato da escola especial dar ênfase ao exercício das funções sensoriais e motoras, em detrimento das funções cognitivas. E explicava que ao se trabalhar exclusivamente com representações concretas e visuais, acaba-se por prejudicar o desenvolvimento do pensamento abstrato cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual (GARCIA, 1999).

Esse pensamento de Vygotsky (1989) fundamentava-se em suas concepções sobre o funcionamento do cérebro humano e em sua teoria sobre a construção cultural do desenvolvimento humano. Como já mencionado, para esse autor, as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Por esse motivo, a compreensão do desenvolvimento psicológico não se encontra nas propriedades naturais do sistema nervoso (OLIVEIRA, 1992). Para esse autor, as postulações de Vygotsky sobre o desenvolvimento das funções psicológicas evidenciam a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico. Desse modo, as inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral, que serão mobilizadas na realização de diferentes tarefas ao longo do desenvolvimento individual, são definidas pelos instrumentos e símbolos construídos socialmente.

Desse modo, a utilização da linguagem favorece os processos de abstração e generalização já mencionados como essenciais ao desenvolvimento das funções psicológicas

superiores. “A linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários da linguagem” (OLIVEIRA, 1992, p. 27). Vale lembrar, pois, da importância que assume a linguagem quando se considera que ela determina o desenvolvimento do pensamento, em consonância com o instrumental lingüístico e com a experiência sociocultural de cada criança.

Desse modo, o crescimento intelectual da criança depende diretamente de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Logo, a prática de escolarização de crianças com deficiência em grupos segregados em condição individual similar, prejudica o desenvolvimento da lógica na criança, pois o isolamento compromete seu processo de socialização pelo empobrecimento de suas experiências histórico-culturais (VYGOTSKY, 1993).

Conclui-se, portanto, que para Vygotsky (1989), Garcia (1999) e Beyer (2005), as crianças com limitações funcionais precisam da convivência com crianças em condições cognitivas e sócio-afetivas diferenciadas. E essa convivência com pessoas “normais” não pode e não deve ser negada sob pena de impedir a criança deficiente de acrescentar, de adquirir novas competências resultantes das interações estabelecidas na diversidade. Vale, pois, lembrar que a questão da inclusão escolar de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, ou seja, recebendo educação e convivendo cotidianamente com as pessoas consideradas normais, é um tema polêmico que envolve múltiplas e urgentes reflexões.

Faz-se necessário estabelecer quais os limites e possibilidades dessa inclusão escolar e, para tanto, mais uma vez, as idéias de Vygotsky (1989) só têm a contribuir para uma análise mais densa e radical do fenômeno numa perspectiva etnográfica.

### **2.3 A inclusão escolar de pessoas com deficiência visual: limites e possibilidades**

De acordo com Freire (1995), a ausência de visão não constitui impedimento para o desenvolvimento, mas impõe a elaboração de novos caminhos de aprendizagem. A criança cega organiza seu mundo interno a partir da vivência das ações e atividades no tempo e no espaço. Desse modo, como outras crianças, ela precisa desenvolver a capacidade de simbolizar suas experiências, e para que isso aconteça depende de alguns fatores como a continuidade, a repetição e a própria rotina. A esse respeito Porto (2005, p. 35) reforça esse entendimento com a seguinte explicação: “o mundo é para mim como eu o vejo e, para o

cego, como ele o vê, e esta percepção é própria e individual”. Logo, é razoável que se conceba que o modo como o cego vê, percebe e compreende o mundo depende diretamente das estimulações que ele recebe durante esse processo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem da criança com deficiência visual fica facilitado por elementos como: o “tocar” e o “ser tocado”, gestos concretos que são fundamentais nesse processo, visto que através do tato a criança vai assimilando o mundo, associando cada elemento à sua característica e construindo percepções que formarão a imagem mental das pessoas, dos objetos e do ambiente.

Outro elemento importante da aprendizagem está relacionado às experiências corporais, como: tomar banho, trocar-se, vestir-se, verbalizar, movimentar-se e brincar com o corpo. Tais ações são responsáveis pelo desenvolvimento da imagem corporal, permitindo assim a construção de sua auto-imagem.

Além desse aspecto, convém ressaltar o “movimento” como outro elemento de aprendizagem importante. Wallon (1989) concebe os gestos e os movimentos como um dos primeiros indícios de vida psíquica. A criança pequena quando não tem a possibilidade de agir sobre o meio, utiliza-se da figura do outro para fazer por si. O agir autonomamente é básico para uma criança com essa deficiência, pois aqui o movimento é a fonte da ação, da experiência, da aprendizagem e, principalmente, da construção do conhecimento. O mover-se e o ser movido são experiências diferentes, pois deslocar o corpo para uma criança cega implica na orientação no espaço que, na maioria das vezes, acarreta medo e insegurança.

Os pais e os educadores devem estar atentos para a necessidade básica de locomoção independente e mobilidade, pois a criança através de sua visão espacial estabelece pontos de referência para se orientar no espaço e adquirir a desejável e necessária independência.

Uma outra característica que subsidia o desenvolvimento da aprendizagem está na “organização espaço-tempo”, em que se deve levar em consideração que cada criança tem seu próprio tempo e que o mesmo deve ser respeitado. No espaço escolar, os educadores devem observar os gestos para identificar quando a criança cega precisa de tempo e espaço para repousar, daí a importância das escolas planejarem um espaço que proporcione a essa criança o desejo de mover-se, de explorar e de fazer distinções entre os objetos, os espaços, as ações e, até mesmo, o seu corpo. Os espaços internos e externos da escola devem ser projetados de forma que garantam a autonomia, a independência e a segurança da criança com cega ou com baixa visão. Assim entendido, vale acrescentar a seguinte ponderação:

O reconhecimento das necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais, resulta na consideração das dificuldades serem superiores a dos

outros colegas considerados normais, mesmo utilizando-se dos esforços, dos recursos e procedimentos utilizados na escola (BRASIL, 1999, p. 27).

Um outro ponto que emerge neste contexto teórico diz respeito ao fracasso escolar de crianças com deficiência visual, acontece o mesmo que acontece com as crianças que apresentam problemas de aprendizagem: normalmente, a escola atribui o fracasso ao próprio aluno, cabendo a outros profissionais (psicólogos, neurologistas, psicopedagogos) a identificação de suas possíveis causas e o posterior encaminhamento pedagógico específico, fora das escolas regulares. Deve-se considerar, no entanto, que o fracasso escolar é marcado por influências socioculturais, políticas e econômicas, além das razões puramente pedagógicas.

Atualmente, é nítido o esforço para mudar a concepção assistencialista e terapêutica da educação especial (AMIRALIAN, 1997; BAUMEL, 1994; DALL'ACQUA, 2002). Tal esforço é baseado em pressupostos que demonstram de forma clara e objetiva a importância do caráter interativo do processo ensino-aprendizagem. O produto final apreendido é resultado da relação estabelecida entre os sujeitos, de como o aluno aprende e de como a escola ensina, estabelecendo assim a união entre os atos de ensinar e o de aprender. Ressalte-se também o caráter de relatividade, onde as particularidades do aluno e as alterações nos elementos que compõem o contexto impõem um novo olhar sobre a identificação de alunos como pessoas com necessidades especiais, bem como sobre as necessidades especiais que determinados alunos possam apresentar.

Esse novo olhar deve considerar o papel da escola no encaminhamento desses alunos para atendimentos especializados, ao mesmo tempo em que deve acompanhar e avaliar o papel e o desempenho do professor em sala de aula; para que não descarte a possibilidade de pedir auxílio a professores especializados ou até mesmo a outros profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos ou fisioterapeutas), num atendimento conjunto que garanta seu desenvolvimento positivo no processo ensino-aprendizagem.

O atendimento especializado é essencial como suporte pedagógico e técnico ao processo de aprendizagem escolar de pessoas com deficiência visual. Como dado específico dessa contribuição, sabe-se que crianças com deficiência visual, desde os primeiros meses de vida participaram dos programas de intervenção precoce, ou de um programa de complementação curricular, em que pais foram apoiados e orientados para dar suporte nas primeiras interações, na comunicação, no processo sensório-motor e na construção de

vínculos com o ambiente ao seu redor, demonstraram, conseqüentemente, um desenvolvimento semelhante ao das outras crianças (AMIRALIAN, 1997; FONSECA, 2003).

Os deficientes visuais necessitam de suportes materiais, alguns deles, específicos para o tipo de limitação imposta pela cegueira ou baixa visão. Um desses suportes imprescindíveis é o Sistema Braille, que impõe o uso de impressoras Braille com uma ótima impressão, garantindo assim o sucesso da escrita e da leitura. O uso do sorobã, instrumento utilizado para calcular, surgido na Grécia, é outro suporte técnico importante. Na educação infantil, especificamente na pré-escola, o sorobã é usado para conceituar quantidades, realizar operações elementares e contar em seqüência, despertando na criança cega ou com baixa visão o raciocínio e a percepção lógico-matemática.

Esses são apenas alguns exemplos das necessidades básicas de uma criança com deficiência visual, sendo que a omissão ou negligência no que concerne ao suprimento de tais necessidades implicaria em déficit ou em menor desempenho escolar. O fato é que, conhecendo tais necessidades, pode-se galgar êxito na condução do processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência visual.

Ao se considerar a trajetória de preconceitos e concepções pseudocientíficas pode-se finalmente dizer que a pessoa com deficiência começa a ser considerada em função do caráter dinâmico de suas necessidades específicas e do reconhecimento de seu potencial. Através de movimentos como o de integração e o de inclusão, a sociedade tem procurado garantir um espaço de pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência. “É inegável o esforço que tem sido feito no campo das sociedades solidamente organizadas, no sentido de estabelecer espaços de direito aos deficientes, sejam motores, visuais, auditivos ou mentais” (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 15). Com vistas a esses direitos, no que diz respeito às diretrizes da educação especial, a nova política educacional brasileira enfatiza a participação do educando com deficiência no processo educacional desenvolvido nas classes regulares, na tentativa de abolir as práticas segregacionistas que vêm marcando sua educação.

As discussões sobre a garantia do direito de todos à convivência na escola está pautada na concepção de inclusão, que vai muito além de simplesmente garantir a matrícula de todos na escola regular. Para Mantoan (2003a), a inclusão envolve a disponibilidade interna da escola para enfrentar inovações, condição essa, incomum aos sistemas educacionais e aos professores em geral. Trata-se da possibilidade de aperfeiçoamento da educação escolar como um todo, considerando as necessidades educacionais de todos os sujeitos da comunidade escolar, indistintamente. Nessa perspectiva, definindo o termo, inclusão significa

[...] acção (sic) ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de fechar, de encerrar, de introduzir, de inserir, dentro de alguma coisa. Conseqüentemente, e por simples analogia, a *educação inclusiva* significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que desse modo possam usufruir de serviços educativos de qualidade [...] (FONSECA, 2003, p. 41. Grifo do autor)

No entanto, mesmo antes de abrir suas portas às pessoas com deficiência, a escola regular já vem, ao longo do tempo, sendo caracterizada como espaço de produção da exclusão e do fracasso daqueles que não se encaixam, por algum motivo, ao padrão de aluno que a escola determinou como o ideal. Embora as práticas escolares venham se constituindo cada vez mais em objeto de pesquisa de vários estudiosos do fenômeno educativo, alunos, pais e professores continuam reféns de uma imensa quantidade de conteúdos curriculares que negam espaço ao desenvolvimento de habilidades e atitudes essenciais à vida em sociedade e à melhoria da qualidade de vida da comunidade. Essa situação se expõe mais nitidamente quando se trata da educação de pessoas com alguma necessidade educacional específica.

Nessa conjuntura, é previsível que a maioria das escolas comuns da rede regular não se julguem preparadas para receber alunos com deficiência, pelo simples fato de não estarem dando conta de alcançar qualitativamente seus objetivos educacionais nem mesmo junto aos alunos considerados “normais”. Além disso, o desconhecimento por parte dos sujeitos que compõem a escola do que seja, de fato, um espaço educacional inclusivo, explica a sensação de desconforto e reforça a resistência à inclusão escolar (BRASIL, 2000b).

Desse modo, para que o aluno, com ou sem deficiência, possa exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento, não constitui uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência devendo, portanto, ser encarado como um compromisso inadiável das escolas que pretendem favorecer a inclusão social.

O fato é que as escolas, de maneira geral, têm uma prática muito distante daquela que é a exigida na educação inclusiva. Algumas escolas desenvolvem projetos de inclusão parcial que não exigem mudanças de base na sua estrutura. Outro grupo de escolas, ainda maior, continua a não atender os alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular sob a justificativa de que seus professores não foram preparados para esse fim. Há também um outro grupo que não acredita nos benefícios da inclusão escolar para os alunos com deficiência, sobretudo nos casos mais severos, argumentando que por estarem

impossibilitados de acompanhar a aprendizagem dos colegas, seriam, dessa forma, vítimas de uma maior discriminação.

O posicionamento desses dois últimos grupos evidencia a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação, novas alternativas e práticas pedagógicas inclusivas. Não se trata apenas de cumprir a lei e receber a matrícula desses alunos na escola regular, mas de oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, elaborar um projeto pedagógico realista, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa. Implica, desse modo, acrescentar que a inclusão é uma força cultural para a renovação da escola, mas para que seja bem sucedida, as escolas devem tornar-se comunidades conscientes. Sem esse sentido de comunidade, os esforços para alcançar resultados expressivos são inoperantes (MANTOAN, 2002; STAINBACK; STAINBACK, 1999; VOIVODIC, 2004).

Para Voivodic (2004), a inclusão só se concretizará a partir de uma mudança ideológica na sociedade, o que culminará com uma mudança do sistema educacional. Essa mudança ideológica depende da forma de ver o outro e das interações que com ele se estabelecem, ou seja, depende da concepção que se tem de homem e de sociedade.

As interações mencionadas por Voivodic (2004) são enriquecidas na diversidade. Através da relação dialética entre o sujeito e o meio social, onde os outros são diferentes dele. Martinez (2006, p. 376) acrescenta que “de fato, o Outro mais experiente participa do processo de aprendizagem, não apenas pelas ações que realiza, mas pelo espaço comunicativo-emocional que contribui para gerar e no qual vão fazer sentido essas ações para o sujeito que aprende”.

Diante do reconhecimento de que é a diversidade que proporciona o espaço comunicativo-emocional ideal à aprendizagem significativa, uma nova história da educação de pessoas com deficiência passará a ser escrita a partir da construção de um novo sistema educacional. Um sistema educacional que não daria mais espaço à discriminação e ao preconceito.

Segundo a Declaração de Salamanca, explicar o que é, esse sistema educacional emerge nas escolas regulares de orientação inclusiva. Segundo o documento, essas escolas

[...] constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (ESPANHA, 1994, p. 01)



É óbvio que não existem receitas prontas para atender aos inúmeros tipos de deficiência que podem se apresentar na escola. Existem, sim, milhares de crianças e adolescentes cujas necessidades são quase únicas no mundo. Espera-se, no entanto, que ao abrir as portas para tais alunos, a escola se informe e se oriente com profissionais da Educação e da Saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados a cada necessidade educacional, sem discriminações e que lhes proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

No Brasil, como já mencionado anteriormente, a primeira iniciativa de inserção de alunos cegos no sistema regular de ensino aconteceu em 1949. Contudo, essa experiência inicial limitava-se à inserção dos alunos cegos no sistema regular de ensino e não a sua inclusão nesse sistema e as práticas pedagógicas empreendidas desde esse período vão refletindo, a cada época, as concepções descritas anteriormente, que os educadores, àquela época, tinham sobre deficiência e sobre educação.

Logo, à medida que a pessoa cega vai tendo acesso à educação sistematizada, a sua capacidade de aprendizagem começa, então, a revelar-se. E embora os sentidos tenham uma função fundamental na apropriação da realidade, eles não são aqui considerados como “aparato biológico individual”. Ganham um significado bem maior: são considerados como sentidos sociais cuja construção é tarefa histórica e sócio-cultural.

Conseqüentemente, entendendo-se a educação como meio de mediação na construção do conhecimento, as pessoas cegas também quando submetidas ao fenômeno educativo sofrem mudanças profundas e significativas. A partir desse fato, conclui-se que para que a educação possa contribuir efetivamente para a inserção e inclusão social da pessoa cega, deve-se buscar o conhecimento e a compreensão das necessidades básicas de aprendizagem dessas pessoas.

Como uma dessas necessidades, o direito à convivência social fica garantido pelo acesso a espaços genuinamente democráticos onde as pessoas com deficiência visual possam compartilhar seus conhecimentos e experiências na diversidade; e a escola regular constitui um desses espaços. Nesse sentido, a escola deve ser considerada como espaço de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, no qual os alunos aprendem a ser pessoas. Tais ambientes educativos devem promover a valorização da diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões competitivas, de forma solidária e participativa.

Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2002, p. 18)

Para tanto, é evidente a necessidade de implementação de políticas públicas que possibilitem a modificação e a organização dos sistemas educacionais, numa perspectiva em que a diversidade seja tomada como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum (CARVALHO, 1998; ROSA; SOUZA, 2002; SILVA; VIZIM, 2003) Essas mudanças estruturais, organizacionais e metodológicas poderão responder às necessidades educativas e beneficiar todas as crianças, independente de apresentarem qualquer tipo de deficiência.

Nesse sentido, a elaboração, de forma autônoma e participativa, do Projeto Político Pedagógico da Escola tem um papel fundamental. O Projeto implica em um estudo e um planejamento de trabalho envolvendo todos os que compõem a comunidade escolar, com o objetivo de estabelecer prioridades de atuação, objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas.

A implementação de um projeto para educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica [...], visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processo de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo (BRASIL, 2002b, p. 16).

Hoje, são inúmeras as experiências positivas de inclusão escolar. Embora, em muitos municípios dos estados brasileiros, as primeiras decisões políticas pela construção da inclusão educacional tenham acontecido em instâncias político-administrativas superiores e, talvez por isso, tenham encontrado resistências, conforme demonstra Blanchot (2004):

Nos locais em que houve de fato uma mudança no modo de organizar pedagogicamente o processo escolar para todos os alunos, a inclusão foi, é e será bem sucedida. Onde não houve essas mudanças, mas apenas o acesso de alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender, a inclusão não acontece. (BLANCHOT, 2004 apud BRASIL, 2004, p. 44).

Partindo-se do princípio de que a inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado, não há espaço para a segregação no atendimento escolar, seja dentro ou fora das salas de aula. Práticas de ensino individualizado rompem com a lógica

emancipadora. As intervenções do professor devem, sim, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas.

O que de fato precisa ser feito é adotar medidas para atender às diferenças de todos e que não sejam excludentes. O sucesso da aprendizagem está em explorar os talentos individuais, em desenvolver aptidões e em proporcionar inúmeras possibilidades de aprendizagem. Tal concepção supõe a construção de conceitos, valores e atitudes através da interação entre os alunos, e entre eles e o professor. Para tanto, é preciso recriar o modelo educativo, que deve se referir:

[...] primeiramente ao *que* ensinamos aos nossos alunos e ao *como* ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (MANTOAN, 2002, p.1. Grifos da autora).

O direito de todos à convivência na escola só poderá ser garantido a partir da promoção de ações e de situações de aprendizagem que expressem diferentes possibilidades de interpretação e entendimento, gerando uma trama de conhecimentos diversos, frutos da construção coletiva de um grupo que atua de forma cooperativa.

Aderindo à sugestão de Mantoan (2002) no que se refere ao “como” se deve ensinar, para atender ao modelo de educação inclusiva, o currículo se apresenta como ferramenta básica na definição de estratégias e critérios de atuação docente. Sua flexibilidade e dinamicidade oportunizam adequar a ação educativa escolar em convergência com as condições do aluno e em correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos. Para que se consiga a superação de tais obstáculos, primeiramente, é preciso que os professores das classes regulares desejem e busquem capacitação para transformar sua prática educativa. E essa transformação exigirá que estejam conscientes da importância no atendimento à diversidade da população estudantil, pois disso depende o êxito da inclusão escolar.

Mas como atender a essa diversidade? Através da elaboração de propostas pedagógicas pautadas no reconhecimento de todos os tipos de capacidades presentes na escola; na seqüenciação de conteúdos e adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos

educandos; na adoção de metodologias diversas e motivadoras; e na avaliação dos educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar. Dessa forma, uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos.

É preciso que se supere a concepção medicopsicopedagógica, que focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica; e a prática pedagógica direcionada para alternativas exclusivamente especializadas. Afinal, os serviços educacionais especiais não podem desenvolver-se isoladamente; devem, sim, fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais.

Nesse contexto, o projeto pedagógico, a gestão escolar, os currículos, os conselhos escolares, a parceria com a comunidade escolar e local, dentre outros, precisam ser revistos e redimensionados, para fazer frente ao contexto de educação para todos. Vale ressaltar que alguns requisitos para organização e o funcionamento de serviços de atendimento ao educando com deficiência visual são básicos, tais como:

- que nas séries iniciais do Ensino Fundamental o número de aluno por professor seja entre 6 e 8;
- que a alfabetização aconteça nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental;
- que até a quarta série, o professor ofereça atendimento individualizado;
- que a partir da quinta série, o atendimento em grupo seja predominante;
- e que o aluno com visão subnormal ou baixa visão seja atendido educacionalmente por professores de visão normal.

O currículo deve ser o mesmo adotado pelo ensino regular com as adaptações indispensáveis para atender às necessidades dos educandos, ou seja, o aluno cego deverá receber treinamento visando a discriminação tátil, a discriminação auditiva e a coordenação motora necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita pelo sistema Braille. Nas séries iniciais também devem ser introduzidos o aprendizado do uso do sorobã e as formas em relevo para a aprendizagem da matemática. Quanto ao aluno com baixa visão, este necessitará de treinamento grafomotor e de estímulo de forma a usar adequadamente a visão remanescente. Inclusive recomenda-se que, no processo de alfabetização dessas pessoas devem ser utilizados tipos ampliados em tinta.

As atividades da vida diária<sup>6</sup> e pré-mobilidade<sup>7</sup> deverão ser de inclusão obrigatória para alunos em fase de alfabetização. Nesta fase, a pré-mobilidade tem o objetivo de desenvolver no aluno o conhecimento das dependências da escola para que nelas possa se movimentar.

Até a quarta série, a orientação e mobilidade devem ser ministradas pelo professor especializado nessa atividade, mediante o atendimento individualizado, visando ao conhecimento da própria escola e de suas áreas externas. Para os alunos cegos há necessidade do seguinte material básico: punções, regletes de mesa, sorobãs, relógios adaptados, figuras geométricas em relevo, livros de exercício para discriminação tátil, cartilhas em Braille, papel para escrita em Braille, máquina de datilografia para escrita no sistema Braille, dentre outros.

Para alunos de baixa visão há necessidade de cadernos de exercícios grafomotores, gravuras ampliadas, cartilhas especializadas, para visão subnormal, cadernos com pauta adequada para letras ampliadas e auxílios ópticos (lente, lupas de mão ou de mesa, lente telescópica e outros). Sempre que o professor identificar a necessidade de complementar o ensino ministrado em sala de aula, deve ser oferecida a complementação curricular específica.

No entanto, a adoção dessas estratégias e a utilização dos recursos didáticos específicos ora mencionados, devem ser constantemente avaliados. Nesse sentido, Martínez (1995, p. 74) tece a seguinte crítica:

O desenvolvimento de técnicas, estratégias, métodos e inclusive de instrumentos para compensar as deficiências específicas não tem sido acompanhado realmente, na prática, de uma representação da pessoa com deficiência que inclua suas possibilidades de realização, produtividade e criatividade.

Como em todo processo educacional, durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno cego ou com baixa visão, vão surgir as dificuldades de aprendizagem. Assim como ocorre com o aluno que tem visão normal, algumas dessas dificuldades podem ser resolvidas no desenrolar do trabalho pedagógico, outras podem indicar a necessidade do uso de recursos especiais para sua solução.

Nesse sentido, adaptações curriculares constituem-se em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos e devem ser realizadas sempre que necessárias, com o intuito de tornar o ensino apropriado às particularidades dos alunos

---

<sup>6</sup> Atividades desempenhadas rotineiramente, dia a dia, pela própria pessoa, seja no lar ou fora dele.

<sup>7</sup> Habilidade que a pessoa cega possui de se movimentar de um lugar para outro, utilizando-se de técnicas específicas e dos sentidos remanescentes.

com necessidades especiais. Um novo currículo não deve ser elaborado, contudo, o mesmo currículo previsto deve ser passível de adaptação e/ou ampliação. Deve possuir um caráter dinâmico e flexível, no sentido de atender realmente a todos os alunos. Para tanto, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica de ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- e como e quando avaliar o aluno.

Assim como acontece em outros tipos de deficiência, para que o aluno com deficiência visual possa participar integralmente das atividades propostas no ambiente inclusivo, rico de oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, especialmente:

- A preparação e a dedicação da equipe educacional;
- O apoio adequado de recursos especializados, quando forem necessários;
- As adaptações curriculares e de acesso ao currículo;
- A existência de alguns elementos curriculares que facilitam o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Tais elementos podem ser assim denominados (BRASIL, 2000a):

1. Flexibilidade: a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento num tempo determinado.
2. Acomodação: a consideração de que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação.
3. Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo: entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas; embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com o mesmo grau de abstração.

As adaptações curriculares apóiam-se nesses pressupostos para, além de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Devem ser destinadas aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação realizando-se preferencialmente, em ambiente menos limitado e pelo menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno.

Ceder a essas adaptações requer a compreensão de currículo como um instrumento, que pode ser alterado para beneficiar o desenvolvimento pessoal, intelectual e social dos alunos. Tais adaptações não envolvem somente o professor e o aluno, acontecem em todos os níveis do projeto pedagógico, englobam todas as áreas da instituição, comprovando a sua flexibilidade e transversalidade.

Em outras palavras, como sugere Martínez (2006, p. 379) “[...] torna-se necessário o delineamento de estratégias e ações intencionais para favorecer espaços comunicativos/relacionais geradores de novas produções de sentido em relação à aprendizagem e à deficiência”.

Esboçando um pensamento conclusivo desta parte do estudo, destaca-se que tudo o que foi apresentado até aqui sobre a educação de pessoas com deficiência visual deve ser analisado na dialética das relações que se estabelecem no espaço inclusivo, através do confronto entre o “ideal inclusivo” e a prática de inclusão escolar. Nesse sentido, o terceiro capítulo apresentará o caminho metodológico da investigação, descreverá as trilhas da pesquisa que levarão à elaboração da teia de significados da inclusão para seus protagonistas.

### **CAPÍTULO III**

#### **O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

Quando alguém pensa na cegueira como deficiência, normalmente enche-se de compaixão. É difícil não sentir pena de alguém que passará sua vida “mergulhado na escuridão”. São vários os pensamentos e sentimentos que se revelam em confronto com a deficiência. E nesses casos, a curiosidade é muito comum. Deseja-se saber se a pessoa já nasceu cega, qual a causa da cegueira, se é muito difícil para ela conviver com essa deficiência, entre outros questionamentos. E, assim, na primeira oportunidade de iniciar uma conversa com uma pessoa cega, procura-se logo um jeitinho de saciar essa curiosidade.

Na pesquisa científica essa curiosidade é extremamente importante; denominada de curiosidade ingênua, ela se revela no desejo de conhecer o novo, de descobrir o desconhecido. Gera no pesquisador a coragem de se aproximar do objeto de estudo pelo simples desejo de revelar-lhe os sentidos. Aos poucos, essa curiosidade vai incorporando os elementos científicos necessários à pesquisa e se transforma numa curiosidade epistemológica.

O presente estudo que investiga acerca dos desafios da convivência da pessoa cega no espaço educacional inclusivo, também, passou por esse processo de amadurecimento científico. No ventre da curiosidade ingênua foram se gerando os primeiros questionamentos: quem são essas pessoas chamadas deficientes visuais? Por que são considerados “diferentes”? Quais são suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem?

Aos poucos, submetidos ao rigor metodológico da pesquisa, esses questionamentos deram lugar às questões norteadoras da pesquisa: Que imagem o cego tem de si mesmo? Quais os sentidos da inclusão escolar segundo os sujeitos desse processo? Como se caracteriza o ambiente educacional inclusivo? Que aspectos importantes demarcam a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço educacional inclusivo? A partir daí, cada um desses questionamentos apresentava-se como um enigma a ser desvendado.



Norbert Elias (1999, p.17) adverte que “ao procurarmos alargar a nossa compreensão dos processos humanos e sociais e adquirir uma base crescente de conhecimentos mais sólidos acerca desses processos [...] confrontamo-nos com uma tarefa semelhante de emancipação”. Nesse sentido, na intenção de alargar nossa compreensão sobre a inclusão escolar enquanto fenômeno humano e social faz-se necessário entendê-la na dialética da cultura em que está inserida, considerando cultura como “sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana” (MATTOS, 2001, p.2).

Nesse contexto, o presente estudo de caso etnográfico teve como objetivo geral investigar aspectos que demarcam a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço inclusivo e, para tanto, apresentou os seguintes objetivos específicos: revelar a imagem que o cego tem de si mesmo; analisar os sentidos da inclusão escolar segundo os sujeitos desse processo; caracterizar o ambiente educacional inclusivo, realçando as relações interpessoais entre os sujeitos e identificar os aspectos que demarcam a convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo.

Levando-se em conta a multidimensionalidade do fenômeno, a opção pelo método etnográfico deu-se pela intenção de se estabelecer um diálogo com a comunidade, no sentido de revelar valores, hábitos, crenças e práticas sociais que demarcam a convivência no espaço educacional inclusivo. Segundo Mattos (2001, p. 2), a etnografia “[...] estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária”, portanto, do ponto de vista etnográfico, não há como identificar os desafios da convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo sem uma observação sistemática das relações que se estabelecem no cotidiano da pessoa cega, tanto no ambiente inclusivo como em eventos menos previsíveis e mais facilmente manifestados entre seus pares.

Com vistas a uma melhor compreensão dos procedimentos de pesquisa adotados, as etapas da investigação são assim distribuídas: aportes teórico-conceituais e metodológicos da etnografia, seleção da unidade social representativa, definição dos sujeitos da pesquisa e, finalmente, descrição do acesso ao espaço investigado e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A definição das categorias de análise e os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo seguinte.

### 3.1 Aportes teórico-conceituais e metodológicos da pesquisa

Segundo Van Lier (1988), a etnografia é baseada nos princípios holístico e êmico. O princípio holístico garante ao etnógrafo a realização de descrições completas e que levam em conta todo o sistema de relações sociais e os padrões culturais do grupo em estudo; o êmico, viabilizado pela observação participante, incorpora perspectivas e interpretações quanto a condutas, eventos e situações do grupo observado, a partir da ótica dos membros desse grupo.

Nessa perspectiva, o princípio holístico deste estudo estabeleceu-se na análise dos padrões culturais que delinearam a história da deficiência e que têm definido socialmente o autoconceito da pessoa com deficiência e seu papel social. Quanto ao princípio êmico, a observação participante foi essencial, pois possibilitou o estreitamento das relações entre pesquisadora e os sujeitos pesquisados através da análise presencial do cotidiano escolar do deficiente visual, ora na escola especial, ora na escola inclusiva, tornando-se, pois, indispensável contar a história da escolarização da pessoa cega do ponto de vista do próprio indivíduo que vivencia essa experiência.

Na etnografia, a observação participante proporciona um momento singular de relação face a face entre observador e observados (sujeitos), momento em que o pesquisador participa da vida dos sujeitos e do seu cenário natural. Fazendo parte do contexto sob observação, o pesquisador o modifica e acaba sendo modificado por ele (LOPES, 2004).

Por conseguinte, o contato próximo e permanente da pesquisadora com os sujeitos pesquisados (alunos, professores, funcionários e membros da comunidade pesquisada, com visão normal ou deficientes visuais), possibilitou a identificação de crenças básicas, medos, esperanças e expectativas dessas pessoas. Essa identificação oportunizou um maior conhecimento sobre a cultura ou sub-cultura desses sujeitos (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983).

A abordagem etnográfica permitiu também, de forma interpretativa, desvelar “[...] significados ocultos pelo comportamento manifesto na medida em que, focalizando o aparente e o visível busca atingir o implícito, invisível” (LIMA, 1996, p.66). Portanto,

A opção por esta técnica justifica-se pela própria natureza da investigação, na medida em que, para se obter um entendimento mais acurado dos eventos, sentimentos, valores e significados mais profundos da comunidade, há exigências práticas de procedimento do investigador, e de informações a serem obtidas (LIMA, 1996, p. 67).

Entre essas exigências práticas mencionadas por Lima (1996), está o estabelecimento e manutenção dos limites de envolvimento do pesquisador com os sujeitos pesquisados. No caso particular desta pesquisa, a imediata empatia que se estabeleceu durante a observação participante exigiu da pesquisadora um maior cuidado na manutenção desses limites.

Em três situações distintas, uma no ensino fundamental e outras duas no ensino superior, a pesquisadora detectou em sala de aula, um aluno com deficiência visual. As emoções, a curiosidade, o desejo de ajudar, os impasses, os limites e as frustrações decorrentes da condução do processo de ensino desses alunos, experiências vividas na prática docente e revividas na pesquisa, embora tenham constituído elemento desafiador da pesquisa, também se configuravam em elemento motivador de conflitos internos, principalmente, durante a análise da relação dialógica entre teoria e a prática da inclusão escolar. Acerca desses conflitos internos, André (1995, p. 59, grifos da autora) esclarece que “para desenvolver um estudo de caso ‘qualitativo’ o pesquisador precisa antes de tudo ter uma enorme *tolerância à ambigüidade*, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa”. Felizmente, em meio a toda essa ambigüidade, à medida que as dúvidas iam sendo submetidas ao rigor científico de análise, os resultados da pesquisa iam sendo enriquecidos.

Levando-se em consideração a multidimensionalidade do objeto a ser estudado, optou-se pela realização de um estudo de caso etnográfico e, a seguir, fez-se a seleção de uma unidade social representativa do fenômeno.

De acordo com Merriam (1988), os estudos de caso estão mais preocupados com a descrição e compreensão do fenômeno do que com resultados comportamentais. Para Stake (1985), decidir por sua utilização é assumir a intenção de entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade; e essa seria uma decisão muito mais epistemológica do que metodológica, pois o pesquisador não deve utilizar o estudo de caso etnográfico sem a compreensão mínima dos critérios que tornam pertinente a sua aplicação.

A capacidade heurística dos estudos de caso também se apresentou como uma vantagem quanto a sua adoção. Segundo André (1995), a apresentação de conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, pode levá-lo a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações e a ampliar suas experiências no sentido de formular hipóteses que poderão servir para estruturar futuras pesquisas e promover, conseqüentemente, a construção de novas teorias e o avanço do conhecimento na área.

Yin (1994) ressalta, também, o investimento pessoal que o estudo de caso exige do pesquisador de abordagem etnográfica. Ao optar pelo estudo de caso, o pesquisador enfrenta demandas, do ponto de vista intelectual, pessoal e emocional, bem maiores do que as exigidas em outras estratégias de pesquisa, o que reforça a viabilidade dessa vertente metodológica para apoiar o desenvolvimento do presente estudo.

Muitas vantagens foram consideradas na decisão pelo estudo de caso etnográfico. Um desses benefícios encontra-se no esquema de trabalho aberto e flexível em que não existem normas prontas. Esse aspecto representou um desafio para a pesquisadora e, ao mesmo tempo, a fez sentir-se à vontade diante do novo, do imprevisto, pois trabalhar em condições pouco estruturadas aguçou sua curiosidade epistemológica, ou seja, aquela que exige um estudo crítico e científico dos princípios e manifestações do fenômeno estudado. Portanto, houve um crescimento pessoal, um amadurecimento da pesquisadora no que se refere à compreensão do ato de pesquisar.

Quando Mattos (2001) diz que a etnografia se preocupa com uma análise holística ou dialética da cultura entendida; introduz ativamente os atores sociais na realidade, numa ação dinâmica e modificadora das estruturas sociais, e preocupa-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar; ela ressalta o quanto essa metodologia de pesquisa contribui para o amadurecimento do pesquisador.

No caso específico desta pesquisa, a etnografia subsidiou reflexões em todas as dimensões ressaltadas por Mattos (2001). A pesquisadora, diante da complexidade das análises propostas pelo estudo etnográfico e do esforço para compreender dialeticamente o fenômeno, através de sua inserção no espaço cultural em estudo, pôde perceber a importância da pesquisa enquanto ação dinâmica e modificadora das estruturas sociais.

Embora o objetivo desse tópico tenha sido o de apresentar os aportes teórico-conceituais e metodológicos que fundamentaram esta pesquisa etnográfica, o caminho metodológico da investigação foi-se revelando à medida que os procedimentos de acesso ao universo sócio-cultural em estudo foram sendo descritos e possibilitaram a descrição dos valores, hábitos, crenças e práticas sociais do universo inclusivo, expressos nas falas, nos gestos e nas emoções de seus protagonistas.

### **3.2 Os procedimentos de pesquisa**

Neste espaço serão detalhados os procedimentos de pesquisa. Cada etapa da investigação, numa perspectiva dialógica, configurou-se em um exercício de encontro e de escuta. Compreendendo que a educação aglutina diferentes signos culturais, pretende-se que este trabalho sobre os desafios da convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo, venha a contribuir de forma significativa para outros estudos do homem, sua cultura e suas práticas sociais. Após as etapas de identificação do problema, delimitação do tema, levantamento dos objetivos de pesquisa e fundamentação teórica sobre a temática em estudo, a próxima etapa é a de seleção de uma unidade social representativa.

#### **3.2.1 Seleção de uma unidade social representativa**

Uma das etapas mais difíceis do caminho metodológico de investigação é o momento de seleção de uma unidade social representativa do fenômeno. Segundo André (1995, p. 31),

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Tomando como tema “Os desafios da convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo”, a dinâmica das relações que se estabelecem na escola inclusiva, enquanto espaço de convivência na diversidade, define-se como objeto deste estudo. Nessa perspectiva, escolher uma escola da rede regular que inclui alunos com deficiência visual como unidade social representativa daria conta de descrever as práticas pedagógicas de inclusão escolar e as relações que se estabelecem nesse contexto.

Entretanto, as primeiras observações feitas, ainda numa fase exploratória, demonstraram que a escola especial de atendimento específico à deficiência visual deveria ser incluída nessa unidade social representativa. Seria necessário, então, delimitar esse campo de pesquisa sem comprometer a natureza etnográfica da investigação.

Desse modo, a unidade social representativa foi constituída pela Associação dos Cegos do Piauí (ACEP), onde funciona uma escola especial para cegos, o Centro de Habilitação e Reabilitação dos Cegos (CHARCE); e pela Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, escola da rede pública municipal que recebe alunos com deficiência visual em classes de inclusão. A localização e a proximidade das duas instituições, ambas localizadas no Bairro São Pedro, além de garantir que não houvesse descaracterização do estudo de caso etnográfico, só veio a enriquecer a análise das múltiplas variáveis do fenômeno, numa dinâmica que se amplia do espaço inclusivo à escola especial.

Outro fator significativo foi o reconhecimento do importante papel da Associação dos Cegos do Piauí para as pessoas com deficiência visual. Percebeu-se que a ACEP vem se configurando, ao longo do tempo, em um espaço familiar e acolhedor para as pessoas com deficiência visual; constituindo, portanto, ambiente seguro, no momento em que as atividades realizadas nesta instituição possibilitam a essas pessoas relacionar-se com seus pares, provocando-lhes uma sensação de segurança e confiança.

Por esse motivo, considerou-se a ACEP (incluindo o Centro de Habilitação e Reabilitação dos Cegos (CHARCE) e a Unidade Escolar Tia Graça Nery como espaços institucionais de pesquisa) numa perspectiva macrossocial e a U.E. “Nair Gonçalves” como unidade microssocial de pesquisa.

Na ACEP, o estudo de caso possibilitou retratar situações do cotidiano da instituição e dos espaços institucionais de pesquisa que a constituem, assim como as relações estabelecidas entre os membros da ACEP, de modo a compreender a complexidade e a dinâmica natural desses contextos. Na Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, observou-se sua dinâmica associado à vantagem de que os alunos, sujeitos da pesquisa, além de estarem incluídos naquela escola regular, recebem apoio pedagógico específico do CHARCE na ACEP.

### **3.2.2 Definição dos sujeitos da pesquisa**

De acordo com o plano inicial de trabalho, os sujeitos da pesquisa seriam: uma diretora, uma pedagoga, dez alunos e seis professores da Unidade Escolar “Nair Gonçalves”; um diretor, uma coordenadora pedagógica e seis professores do CHARCE; num total de 26 (vinte e seis) entrevistados. Entre os alunos pesquisados, todos deficientes visuais (oito cegos ou dois com baixa visão), cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com faixa etária

entre 10 e 63 anos, todos cursando o Ensino Fundamental, sendo seis de 2ª série, três de 3ª série e um de 4ª série.

No entanto, como descreve André (1995), o plano de trabalho na pesquisa etnográfica é aberto e flexível. À medida que os fundamentos teóricos foram sendo repensados, os focos da investigação foram sendo revistos e chegou-se à conclusão que todos os membros da unidade social representativa constituíam, direta ou indiretamente, os sujeitos da pesquisa. Na busca de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade, o etnógrafo faz uso de grande quantidade de dados descritivos que envolvem pessoas, ambientes, situações, depoimentos, diálogos que são textualmente reconstruídos por ele. Conseqüentemente, os sujeitos pesquisados não podem se limitar aos entrevistados. Todos passam a ser observados: o corpo administrativo, técnico e pedagógico das instituições, alunos, professores, pais de alunos, visitantes, acompanhantes de alunos, membros da ACEP, membros da comunidade do bairro São Pedro (onde se localizam as instituições) e outros.

Portanto, o plano de trabalho foi sofrendo as devidas alterações e, finalmente, a caracterização dos sujeitos pesquisados se definiu a partir dos registros de falas e do grau de envolvimento desses sujeitos nos eventos relacionados ao fenômeno que foram analisados e descritos na pesquisa. Ou seja, foram eleitos como sujeitos da pesquisa aqueles cujos registros de fala estão transcritos neste relatório, de forma direta ou indireta, e/ou aqueles cujas ações estão descritas como eventos relevantes ao estudo do fenômeno.

### **3.2.3 Descrição do acesso ao espaço investigado e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados**

Segundo Moura Filho (2000), a abordagem utilizada pelo etnógrafo para o acesso ao grupo que ele pretende pesquisar influencia diretamente na qualidade dos dados que serão coletados. Ele faz referência a Burgess (1991) quando ressalta a importância dos pontos de contato que o pesquisador estabelece com a instituição pesquisada e sugere que, no caso de instituições escolares, devem-se usar diferentes abordagens, de acordo com as posições que as pessoas ocupam na escola.

Esses primeiros contatos são essencialmente importantes, não sendo, portanto uma tarefa fácil, sobretudo em instituições públicas. Nesse caso, como sugerem Hammersley e Atkinson (1983), o etnógrafo deve descobrir a quem recorrer para solicitar a permissão de

acesso. Ele deve identificar os mediadores, aqueles sujeitos culturais que têm o poder de facilitar ou obstruir a realização da pesquisa.

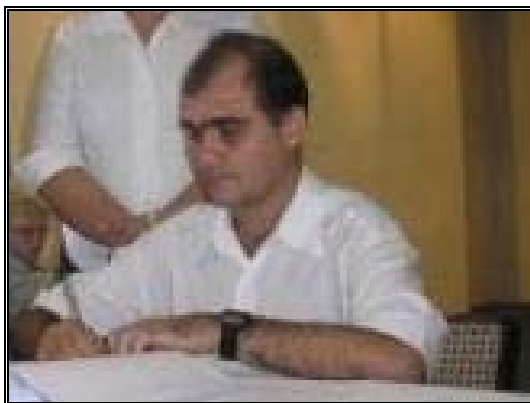


Foto n° 05 – Presidente da ACEP (PI) – 2006/2007  
Fonte: acervo da autora, 2006.

O presidente da ACEP (Foto n° 05) foi o primeiro contato estabelecido na instituição. Ele tornou-se o mediador, conforme mencionado por Hammersley e Atkinson (1983). Coincidentemente, na ocasião desse primeiro contato, acontecia um encontro pedagógico do CHARCE. Depois das primeiras explicações ao presidente sobre a natureza e os objetivos da pesquisa que se pretendia realizar, seguiu-se o convite para que a pesquisadora pudesse participar do encontro pedagógico que se realizava. O presidente da ACEP fez uso da palavra de abertura do evento e imediatamente apresentou a pesquisadora ao corpo docente do CHARCE e aos convidados presentes, dando-lhe a oportunidade de expor oralmente o tema e os objetivos de sua pesquisa e de convidar a todos a colaborar com a investigação. Houve uma calorosa manifestação de apoio por parte dos presentes.

Durante o evento, notou-se a presença de vários rostos familiares (de ex-alunos da pesquisadora, de ex-colegas da turma de graduação, e de ex-colegas de trabalho), tanto compondo o corpo docente, como fazendo parte do corpo administrativo e pedagógico da instituição. Entre estes estavam dois ex-alunos deficientes visuais. O fato de já conhecer essas pessoas em contextos de sala de aula, em que se pode construir na relação professor-aluno vínculos afetivos de respeito, amizade e consideração, foi um grande facilitador do acesso à pesquisa.

Em outra ocasião, foi feita uma visita às instalações da ACEP, na companhia de seu secretário, que explicava sobre os serviços oferecidos pela associação e explicava o quadro administrativo e funcional da instituição. Além da ACEP, visitou-se também o CHARCE (escola especial) e a Unidade Escolar “Tia Graça Nery” (pré-escola).



A partir daí, não houve nenhuma restrição à presença da pesquisadora nos ambientes da ACEP. As visitas constantes, observações, entrevistas e conversas informais nos corredores, na sala dos professores, ou nas salas de aula, acabaram se tornando parte da rotina etnográfica durante os meses de realização da pesquisa.



Foto nº 06 – Entrevista  
Fonte: acervo da autora, 2006.

Faz-se necessário dizer que, inicialmente, notou-se certo descrédito por parte de alguns sujeitos pesquisados, quanto às possíveis contribuições da pesquisa para a instituição. Alguns comentaram que outras pesquisas já realizadas na ACEP não trouxeram nenhum benefício e que a instituição sequer teve acesso à redação final do trabalho de pesquisa realizado. Muitos apelaram para que esse fato não se repetisse com esta pesquisa.

O primeiro contato com a Unidade Escolar “Nair Gonçalves” foi igualmente positivo. Naquela instituição também existiam ex-alunas da pesquisadora (do Curso de Pedagogia). Houve acolhimento, mas a recepção não foi tão entusiasta como na ACEP. Alguns professores, funcionários e alguns membros do corpo pedagógico mostraram-se reticentes com a presença de uma pesquisadora na instituição. Contudo, o acesso à escola, aos documentos de alunos, às salas de aula e a participação em reuniões e festividades foi facilitado sem problemas. A resistência inicial foi logo superada.

A estratégia utilizada para a superação dessa resistência foi o estabelecimento de uma boa comunicação. Segundo Merriam (1988, p.39), “uma pessoa comunicativa é empática com os informantes, estabelece *rapport*, faz boas perguntas e ouve atentamente”. A atitude que a pesquisadora teve de compartilhar abertamente suas dificuldades de sala de aula vivenciadas na inclusão de alunos cegos, a demonstração de possuir embasamento teórico adquirido no exercício da docência da disciplina Educação Especial, e, principalmente, a empatia que demonstrou ter estabelecido com a temática foi muito útil nas conversas e negociações e para o estabelecimento de um clima de confiança fundamental na realização das entrevistas.

Durante um período de seis meses realizou-se uma intensa observação das unidades macro e microsociais, período em que também foram aplicadas entrevistas e registrados através de fotografias, eventos do cotidiano das instituições.

Contudo, a pesquisa de campo envolveu técnicas e procedimentos que exigiram uma rígida seleção das prioridades a serem observadas e analisadas. Não houve, portanto, definição prévia dos elementos que seriam observados. Na verdade, tais elementos foram surgindo durante o desenvolvimento do trabalho de campo. A esse movimento da pesquisa Hammersley e Atkinson (1983) chama de “hipóteses progressivas”, pois a cada momento de reflexão sobre os dados, as hipóteses podem sofrer uma reelaboração, numa dinâmica bem característica da pesquisa etnográfica.

No caso desta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a observação participante e a entrevista. Como uma das características da pesquisa etnográfica, considerada naturalista, é que os eventos, as pessoas e as situações devem ser observados em sua manifestação natural, ou seja, sem a pretensão de mudar o ambiente; a observação participante possibilitou à pesquisadora aproximar-se dos eventos, pessoas e situações, num grau de interação bastante intenso. Desse modo, foi impossível passar despercebida ou permanecer alheia aos acontecimentos. Constantemente, a pesquisadora era abordada pelos sujeitos pesquisados que ora buscavam orientações, ora compartilhavam seus anseios e frustrações.

Com extremo cuidado em resguardar a manifestação natural do fenômeno, a pesquisadora não se negou a contribuir de forma indireta na realização de alguns projetos como: ornamentação do pátio e participação em oficinas de arte educação com os alunos da Unidade Escolar “Tia Graça Nery”; participação em oficinas de confecção de recursos didáticos específicos para deficientes visuais e participação na programação do Dia das Mães da Unidade Escolar “Nair Gonçalves”.

A observação participante possibilitou uma maior apreensão das relações que se estabelecem no cotidiano das pessoas com deficiência visual. E, para tanto, foram observados vários eventos ocorridos nas instituições tomadas como unidade social representativa.

À medida que a investigação foi se desenvolvendo, a pesquisadora foi definindo uma rotina para sua permanência em campo e foram sendo criados pontos de apoio. O tempo de observação foi então dividido entre as instituições componentes da unidade de estudo e a pesquisadora buscou movimentar-se conduzida pelo relacionamento com as pessoas, pela dinâmica do cotidiano, pelas regras e rotina do local, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

O duplo processo de observação e interpretação abriu a possibilidade de um diálogo mais significativo com a teoria. Mas isso só foi possível graças ao esforço extremo de registrar tudo em notas de campo, mesmo os eventos que à primeira vista não apresentavam um sentido, uma lógica ou uma identificação com o objeto de pesquisa.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturada. Por sua natureza reflexiva, “em diferentes ocasiões ou em diferentes pontos da mesma entrevista a abordagem pode ser mais ou menos direcionada” dependendo da função a que as questões se destinaram (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983, p.113).

A importância da plasticidade estrutural da entrevista etnográfica, que antes provocou uma sensação de instabilidade, foi surpreendendo a pesquisadora à medida que as entrevistas iam sendo feitas, pois as concepções e os sentimentos dos entrevistados iam dando margem a outros questionamentos relevantes para a análise do fenômeno em estudo, revelando elementos não previstos pela pesquisadora.

Além das entrevistas, foram considerados os registros de fala de conversas informais e de relatos de experiência, assim como, os registros fotográficos de situações diversas do cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Tanto na ACEP, como na U.E. “Nair Gonçalves”, além das instalações físicas e aspectos relacionados à acessibilidade das pessoas com deficiência visual (existência ou não de rampas, banheiros adaptados etc), foram observados os serviços oferecidos por cada instituição, a forma como esses serviços estão sendo operacionalizados e as relações que se estabelecem nesses processos.

Mais especificamente na creche “Tia Graça Nery” na U.E. “Nair Gonçalves”, como escolas inclusivas, além dos aspectos já mencionados, foram observados também a metodologia adotada, os recursos didáticos utilizados, a condução do currículo escolar, a postura do professor quanto ao tratamento dado ao deficiente visual, as relações professor/aluno e aluno/aluno; e o comportamento, desempenho e principais dificuldades do deficiente visual na realização das atividades escolares.

Como norteador do trabalho etnográfico, buscou-se atender ao princípio ético em todo o processo de investigação. Segundo Fetterman (1998), é característico da pesquisa etnográfica o cuidado que o(a) etnógrafo(a) deve ter a fim de não causar danos aos indivíduos ou às comunidades que estuda. Ao caminhar em busca da compreensão de uma cultura que não lhe é familiar, o(a) etnógrafo(a) deve tomar cuidado de não ofender os sentimentos dos membros daquela cultura ou dessacralizar valores da cultura em estudo, demonstrando com isso respeito, admiração e estima pelo modo de vida das pessoas (MOURA FILHO, 2000).

Ainda com vistas a assegurar os padrões éticos da pesquisa científica, foi elaborado um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, documento onde constam: a descrição geral da pesquisa e seus objetivos; esclarecimentos sobre os procedimentos adotados pela pesquisadora para a realização do estudo, o qual sendo aprovado foi assinado por cada sujeito da pesquisa, assegurando sua livre participação no estudo realizado e autorizando, inclusive, a publicação dos resultados encontrados.

Estabelecidas as relações de confiança e espontaneidade entre pesquisadora e pesquisados, tomadas às devidas medidas para assegurar a comprovação de consentimento livre dos sujeitos, as entrevistas se estabeleceram em clima “[...] de amizade, identificação e cordialidade” (RICHARDSON, 1999, p. 218).

Todos os sujeitos foram extremamente receptivos às entrevistas e aos registros fotográficos, contudo, durante as observações em sala de aula, como era de se esperar, notou-se por parte de alguns professores certo constrangimento e incômodo por estarem sendo observados. No geral, entretanto, as observações foram extremamente satisfatórias.

### **3.2.4 Definição das categorias de análise e resultados da pesquisa**

No que se refere ao momento da escrita etnográfica de registro do relatório final da pesquisa, buscou-se em sua elaboração, manter a atenção voltada para a percepção de detalhes e fragmentos significativos, sem, contudo perder a visão do todo orgânico. E o esmero que foi necessário nesse momento da pesquisa etnográfica, somado aos demais, certamente acabou se tornando mais um elemento reforçador da escolha por essa metodologia.

Embora se trate de uma prática extremamente difícil, a investigação de abordagem etnográfica ao contrário de ser aqui entendida como desvantajosa, foi de valor inestimável na promoção de amadurecimento pessoal e profissional da pesquisadora. Ao intentar descrever de forma “densa” o fenômeno estudado reforçou-se a importância de considerar significativamente as experiências e vivências dos indivíduos e dos grupos envolvidos no cotidiano inclusivo. Nessa perspectiva, resgatando o sentido etimológico de etnografia, o que de fato se buscou com a adoção dessa metodologia, foi a “descrição cultural” da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, com vistas a enriquecer e favorecer a investigação científica sobre a temática.

O projeto inicial do trabalho de campo, fruto de uma construção simbólica preconcebida, foi sofrendo uma metamorfose natural. As evidências no campo, com suas contradições e revelações, foram desafiadoras no confronto com as pretensões iniciais.

Aos poucos, foram se esboçando os esquemas interpretativos. Num processo extremamente fecundo, as categorias de análise foram desabrochando. Na dialógica desse processo, se definiram as seguintes categorias de análise: **Categoria 01** - Como o cego se vê; **Categoria 02** - Os sentidos da inclusão escolar; **Categoria 03** - Escola especial e a escola inclusiva: dois caminhos e uma direção.

Contudo, convém lembrar que o processo de análise não se iniciou a partir dessa definição. Como já mencionado, as leituras analíticas do fenômeno aconteceram simultaneamente ao cotejamento das hipóteses. À medida que os dados iam sendo imediatamente submetidos à interpretação é que foram surgindo as matrizes de leitura analítica dos registros de campo.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão e análise dos dados da pesquisa que estão descritos no Capítulo V, intitulado “Os desafios da convivência no espaço educacional inclusivo”, fez-se necessário uma descrição sociocultural da comunidade em estudo, que será o conteúdo do próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### DESCRIÇÃO SOCIOCULTURAL DA COMUNIDADE

Considerando a extrema complexidade que envolve a dinâmica das múltiplas relações estabelecidas em uma determinada comunidade, intentar descrevê-la em suas dimensões social e cultural constitui um enorme desafio. Como afirma Ferri (2001, p.25), não se trata de “[...] fazer uma fotografia rica de detalhes, mas reconhecer que a vida em grupo é um fluxo dinâmico marcado por um processo cheio de oscilações, ambigüidades e incongruências”.

Conseqüentemente, tal intento pressupõe a descoberta de elementos sociais e culturais que lhe são mais significativos: o próprio meio, as condições de vida, os valores sociais, culturais, educacionais, as tradições, os ideais religiosos, princípios morais, entre outros (LIMA, 1996). Exige, portanto, observação sistemática e descrição detalhada do cotidiano da comunidade em estudo, no sentido de identificar suas idéias individuais e coletivas, ou seja, o modo de ver e de agir da comunidade em referência.

Nessa perspectiva, a seleção da unidade social representativa de um estudo de caso etnográfico deve atender a algumas especificidades. No caso deste estudo sobre os desafios da convivência da pessoa com deficiência visual no espaço educacional inclusivo, essas foram as especificidades que deram representatividade à unidade social composta pela Associação dos Cegos do Piauí (ACEP-PI) e pela Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, ambas sediadas no Bairro São Pedro:

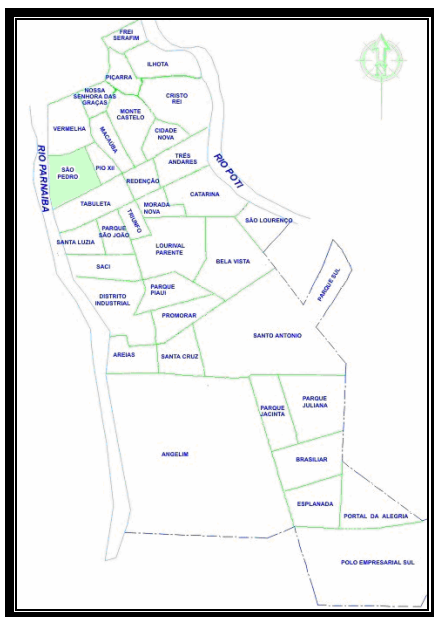
1. A unidade selecionada concentrava um número significativo de pessoas com deficiência visual sendo atendidas pela educação inclusiva;
2. O *locus* da pesquisa constituía ambiente natural de vivência e convivência dos sujeitos pesquisados, ou seja, ambiente rico de interações e atuações de pessoas com deficiência visual em situações de inclusão, ou seja, de trabalho, lazer, estudo e convivência com pessoas de visão normal;

3. A comunidade apresentou-se acessível à pesquisa, de modo a permitir a observação de sua dinâmica diária, de seu cotidiano e, além disso, mostrou-se aberta a prestar todas as informações necessárias à elucidação do fenômeno.

A delimitação foi possível no instante em que se considerou a ACEP (PI) numa perspectiva macrosocial, e, como campo de pesquisa, numa perspectiva microssocial, tomou-se a U.E. “Nair Gonçalves”. Ambas situam-se no bairro São Pedro, na zona Sul de Teresina (PI), distantes uma da outra cerca de uma quadra. De modo que a descrição sociocultural da comunidade não poderia ser feita sem considerar, numa perspectiva mais ampla, o bairro onde as duas instituições se inserem.

#### 4.1 Caracterização socioespacial do Bairro São Pedro

De acordo com o histórico desse bairro, seu povoamento aconteceu em torno da Igreja de São Pedro, por isso recebeu o nome desse santo. Localizado no Centro de Teresina (PI), limita-se ao norte com o bairro Vermelha, a leste com o rio Parnaíba, ao sul com o bairro Tabuleta e a leste com o bairro Pio XII, como se pode observar no mapa e na foto abaixo:



Mapa nº 01 – Mapa dos Bairros  
Fonte: SEMPLAN, 2006



Foto nº 07: Bairro São Pedro  
Fonte: Google Earth, 2006

A região ainda possui algumas áreas verdes, com árvores frutíferas e a vegetação costeira do rio Parnaíba cobre o ambiente de um frescor natural que dá ao bairro uma imediata simpatia, como se pode verificar nas fotos que se seguem.



Foto nº 08 – Árvores do Bairro São Pedro  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 09 – Arborização do B. São Pedro  
Fonte: acervo da autora, 2006

Quanto aos aspectos demográficos do bairro, de acordo com os últimos dados divulgados pela Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPPLAN), apresentados no Gráfico nº 01, observa-se que houve uma significativa redução populacional, no bairro São Pedro entre os anos de 1991 e 2000. Contudo a SEMPLAN não se posicionou quanto às causas dessa diminuição. Atualmente, o bairro possui aproximadamente onze mil habitantes.

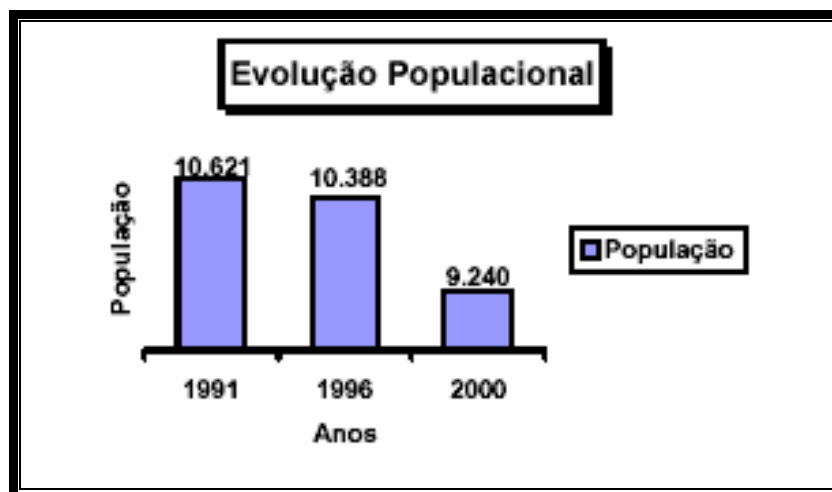


Gráfico nº 01 – Evolução populacional do Bairro São Pedro  
Fonte: SEMPLAN, 2000.



Sua vida sócio-econômica é definida por pequenos comércios, bares, restaurantes e oficinas mecânicas; e lá funcionam ainda algumas olarias. O bairro possui uma lavanderia comunitária, um hospital de pequeno porte (particular) que atende a pessoas da comunidade local e de bairros vizinhos, supermercados; e nele se localiza o Centro Administrativo do Governo do Piauí, complexo que abriga as secretarias de governo, órgãos e entidades da administração pública, como ilustrado a seguir.



Foto nº 10 – Centro Administrativo  
Fonte: acervo da autora, 2006.



Foto nº 11 – Restaurante  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 12 – Igreja Metodista  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 13 – Loja de Peças  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 14 – Mercadinho  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 15 – Panificadora  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 16 – Frigorífico  
Fonte: acervo da autora, 2006

As tradições culturais e o lazer do bairro se manifestam nas atividades religiosas ocorridas anualmente em comemoração ao santo padroeiro do bairro, quando é muito difundida a religião católica. Há mais de 50 anos, no dia 29 de junho, o Bairro São Pedro realiza a procissão dos pescadores. Cerca de 400 pescadores e outras pessoas que não são da comunidade também participam anualmente dessa procissão.



Foto nº 17 – Igreja Católica do Bairro São Pedro  
Fonte: acervo da autora, 2006.



Foto nº 18 – Santuário da Igreja de São Pedro  
Fonte: acervo da autora, 2006.

Para atender à demanda educacional, o bairro possui apenas três escolas de Educação Infantil e quatro de Ensino Fundamental e Médio. Em parceria com empresas privadas, no bairro se desenvolve também um programa de alfabetização de jovens e adultos, contando com o apoio dos governos estadual e municipal. Percebe-se, no entanto, que essa estrutura educacional não atende a demanda local, tanto no que se refere ao número de vagas, quanto aos níveis de ensino oferecidos.

Segundo alguns de seus moradores, o bairro sofre com alguns problemas: a falta de moradia digna para todos, a falta de “serviço” (desemprego), a prostituição, a violência, as drogas (uso e tráfico), o analfabetismo etc. Problemas comuns a outras localidades que se refletem na dinâmica do próprio bairro. Contudo, o bairro São Pedro ainda mostra-se acolhedor, sobretudo para quem o frequenta diurnamente.

Além da ACEP (PI), o bairro abriga a Associação dos Moradores do Bairro São Pedro, a Associação Comunitária dos Moradores, o Clube de Mães e o Sindicato dos Empregados de Empresas de Segurança, Vigilância e Transporte de valores do Estado do Piauí (SINDES-PI).

Como incentivo ao lazer e esporte, o bairro tem duas pracinhas (São Pedro I e II), e dois campos de futebol. Por localizar-se numa área relativamente central da cidade de Teresina, o bairro São Pedro, possui um bom sistema viário e de transporte. O bairro é cortado por grandes avenidas como: Av. Maranhão, Av. Pedro Freitas e Av. Barão de Gurguéia, no sentido norte-sul; e Av. Prof. Valter Alencar e Av. Gil Martins, no sentido leste-oeste.



Foto nº 19 – Av. Barão de Gurguéia  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 20 – Ponto de ônibus  
Fonte: acervo da autora, 2006

Nas proximidades da ACEP, o fluxo de pessoas com deficiência visual deslocando-se até a instituição provoca a curiosidade dos transeuntes, principalmente quando se observam as dificuldades arquitetônicas que essas pessoas vivenciam no trajeto: calçadas altas ou sem estrutura, cruzamentos, esgoto a céu aberto, entre outras.

Nesse sentido, embora o bairro abrigue o centro de decisões políticas do Governo do Piauí (Centro Administrativo), as políticas de inclusão social das pessoas com deficiência parecem não alcançar a ACEP e, entre outras dificuldades, algumas barreiras arquitetônicas dos arredores e inclusive da própria instituição parecem passar despercebidas ao poder público.

## 4.2 Associação dos Cegos do Piauí (ACEP – PI)

A Associação dos Cegos do Piauí foi criada no dia 21 de junho de 1967, graças à iniciativa de um grupo de homens cegos que decidiram criar uma entidade que representasse cuidasse dos interesses das pessoas cegas e/ou de baixa visão do Piauí.

A idéia de criação da ACEP surgiu numa conversa informal entre seus fundadores, na Praça Saraiva. Os sócio-fundadores da Associação foram: o Deputado Estadual Abdon Martins Nunes, o vereador Joel Barbosa Loureiro (falecido), os comerciantes Emanuel do Bonfim Veloso (falecido) e Gerardo Nogueira Lima, o agricultor Sebastião Ferreira Soares. Esses cinco homens contavam com o apoio do tabelião Eulálio Costa (falecido), como conselheiro e amigo. Sebastião Ferreira Soares, ao relatar esse processo de fundação da ACEP (PI), refere-se a Eulálio Costa como “pessoa de cabeça brilhante”.

A Associação dos Cegos do Piauí levou apenas seis meses para ser reconhecida como utilidade pública municipal e estadual, graças à influência política de dois dos seus fundadores o Deputado Abdon Martins Nunes e o Vereador Joel Barbosa Loureiro. O trabalho inicial da ACEP (PI) foi organizar uma oficina de recuperação de colchões para que os deficientes visuais pudessem trabalhar.

Os três primeiros anos de funcionamento da Associação foram muito difíceis. A entidade era praticamente sustentada por Emanuel Veloso e Gerardo Nogueira. Sebastião Ferreira conta que, quando chegavam jovens cegos a Teresina, vindos do interior, Emanuel Veloso e Gerardo Nogueira assistiam esses jovens com roupas e alimentos. O débito com essas compras deveria ser pago pela Associação, mas como a ACEP não tinha dinheiro, acabavam se tornando uma doação dos dois comerciantes.

O então Governador Dirceu Mendes Arcoverde e o Ministro Reis Veloso, ajudaram na liberação do projeto de construção e do projeto pedagógico da escola para cegos junto ao Ministério da Educação. A professora Maria Zenóbia de Aguiar Rodrigues, que iniciou seu trabalho na ACEP (PI) em 1974, e hoje, embora aposentada, presta serviços voluntários à instituição, lembra com carinho dos primeiros anos de vida daquela casa:

Eles pensavam na escolaridade, mas não tinham se organizado com a Secretaria de Educação...Quando começaram a tirar os alunos das oficinas e colocar na escola, aí

eles se conveneram com as Secretarias Estadual e Municipal. Mas antes era somente associação. Eles faziam oficinas, reuniões, festas juninas...Era um local de encontro e reunião para reivindicarem seus direitos. Não tinha aula de Braille ainda, e não tinha espaço e recursos materiais. Foi mais a vontade deles de formarem a Associação.

A entidade funcionou, inicialmente em uma casa alugada, situada à Rua Barroso, nº 471, no Centro, ao lado do prédio da Companhia de Habitação do Piauí (COHAB - PI).

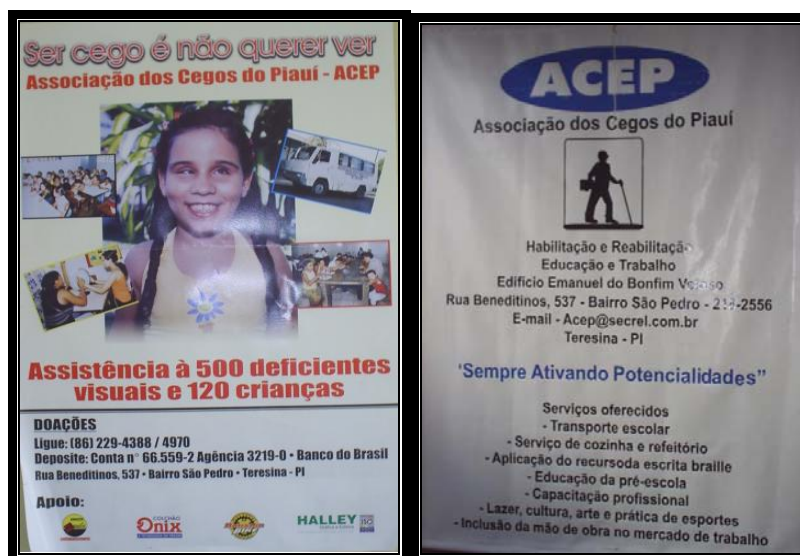


Fotos nº 21 e 22 – Local onde funcionou a 1ªsede da ACEP (PI)  
Fonte: acervo da autora, 2006

A casa da Rua Barroso, onde funcionou a ACEP (PI), foi reformada e, como se observa na foto, deu lugar a alguns pontos comerciais.

#### 4.2.1 Missão, princípios e papel social

Segundo os atuais administradores da Associação dos Cegos, a missão da instituição não é somente de atender assistencialmente a pessoa com deficiência visual, mas de lutar por meios capazes de oportunizar as pessoas cegas, através da escola e do trabalho, condição de demonstrarem suas potencialidades.



Fotos nº 23 e 24 – Cartazes de divulgação da ACEP (PI)  
Fonte: acervo da autora, 2006

Desde sua fundação, muitas pessoas com deficiência visual têm se deslocado de seus locais de origem com destino à capital, em busca dos serviços oferecidos pela Associação dos Cegos do Piauí. Essas pessoas vêm, inclusive, de outros estados do nordeste, em busca dos resultados sociais advindos da Associação. Algumas dessas pessoas são testemunhas vivas que aprovam a feliz iniciativa daqueles que se dedicaram à causa do cego e criaram a ACEP (PI).

Entre as atividades desenvolvidas pela entidade, destacam-se a oferta de educação pré-escolar inclusiva e de educação especial, serviços de habilitação e reabilitação e promoção de atividades de esporte, lazer e cultura para pessoas cegas e com baixa visão. Esses serviços constituem um complexo de ações promotoras da cidadania.

Na opinião de alguns membros da comunidade acepiana, os serviços oferecidos pela ACEP (PI) são essenciais às pessoas com deficiência visual, conforme revelam os depoimentos a seguir:

A associação dos cegos...ela foi e é uma redenção na habilitação e reabilitação escolar do aluno cego. Porque aqui nós temos um verdadeiro shopping de serviços prestados ao aluno cego (PROFESSOR DO CHARCE, EX-PRESIDENTE DA ACEP - CEGO)

Ela tem muita importância. Tudo que eu tenho eu agradeço a Associação. Eu estudei, aqui eu consegui ser o que eu sou hoje (ALUNA DO CHARCE - CEGA)

Aqui se dá o início da integração no mundo das letras. É aqui dentro da Associação dos Cegos [...] a gente supera as dificuldades que temos ainda oriunda da sala lá fora, que é a questão da preparação de material, onde nós vamos superar e ter acesso à leitura no sistema Braille (PROFESSOR DO CHARCE, EX-MEMBRO DA DIRETORIA DA ACEP)

Analisando o percurso de funcionamento da instituição percebe-se como a ACEP (PI) foi consolidando seu papel como representante de uma categoria: das pessoas com deficiência visual. Desde a sua criação, a entidade tem lutado pela efetiva inclusão social dessas pessoas através da garantia de seus direitos. Em ações organizadas e através de parcerias, a entidade vem reivindicando seu espaço.

Hoje em dia, [...] a associação dos cegos é filiada a instituições nacionais [...] nós temos a FEBEC (Federação Brasileira de Entidades de Cegos), a ABBEV (Associação Brasileira de Educadores Deficientes Visuais) e a UBC (União Brasileira de Cegos). Existe um trabalho de maneira sutil dessas entidades; [...] elas trabalham juntamente com as associações locais [...] e que tá fazendo com que a sociedade veja o cego com outra ótica, por outro prisma. Pra você ter uma idéia aquela novela da rede globo, ali foi um chamamento muito forte, e não sei se por causa da novela nós tivemos (esse ano vai haver no Brasil) mais de 40 mil exemplares de livros impressos em Braille, e que não é o suficiente [...] mas de qualquer maneira já é um sinal, já é uma demonstração de que os governos, obrigados por nós, começam a nos escutar (PROFESSOR DO CHARCE, EX-PRESIDENTE DA ACEP - CEGO)

Em todos os depoimentos coletados é unânime o reconhecimento do relevante papel da ACEP (PI) para o desenvolvimento profissional e pessoal das pessoas com deficiência visual que freqüentam a instituição.

#### 4.2.2 Ambiente físico e funcionamento



Foto nº 25 – Prédio da ACEP (PI)  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 26 – Prédio da ACEP (PI) depois da reforma  
Fonte: acervo da autora, 2006

Atualmente, a Associação localiza-se à Rua Beneditinos, nº 537, no Bairro São Pedro, em um prédio com cerca de 3.000 m<sup>2</sup> de área construída e possui um patrimônio que merece ser destacado quando comparado ao de outras entidades do gênero. Contudo, logo na entrada

da instituição percebem-se algumas dificuldades arquitetônicas: calçada irregular, barra de ferro do portão correção e desnível na passarela de acesso ao CHARCE e a creche.



Foto nº 27 – Portão de acesso à ACEP  
Fonte: acervo da autora 2006



Foto nº 28 – Desnível na passarela  
Fonte: acervo da autora 2006

As instalações físicas estão distribuídas em três espaços bem distintos: a administração da ACEP, o Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos (CHARCE) e a U. E. “Tia Graça Nery”.

A ACEP, propriamente dita, possui uma área administrativa e as seguintes dependências: auditório, gabinete médico para atendimento oftalmológico, sala de serviço social, cozinha, refeitório, quadra desportiva, biblioteca, laboratório de informática, banheiros (masculino e feminino) e outras dependências. Algumas dessas dependências são assim caracterizadas:





Foto nº 29 – Auditório  
Fonte: acervo da autora, 2006

O auditório é amplo. Nele acontecem os treinamentos, as reuniões e as festividades como: missas, festas comemorativas, apresentações artísticas. As cadeiras não são em número suficiente e são inadequadas ao espaço e utilidade do auditório.



Foto nº 30 – Gabinete oftalmológico  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 31 – Consultório odontológico  
Fonte: acervo da autora, 2006

Estes são os consultórios oftalmológico e odontológico que estão em funcionamento. Já existe um outro gabinete, de odontologia que está sendo montado. O espaço ainda é relativamente inadequado a esses atendimentos.



Foto nº 32 – Sala de Serviço Social  
Fonte: acervo da autora, 2006

Existe uma sala de serviço social que atende as pessoas com deficiência visual em suas principais necessidades. A partir da triagem de prioridades desse atendimento, vão sendo feitos os encaminhamentos possíveis para atendimento dentro e/ou fora da ACEP. O serviço de acompanhamento e triagem social é oportunizado por uma assistente social.



Foto nº 33 – Cozinha  
Fonte: acervo da autora, 2006

A cozinha é ampla e possui infra-estrutura material para o fornecimento de grande quantidade de refeições diárias. No refeitório a prioridade de atendimento é à pessoa com deficiência visual. Essas pessoas se deslocam de várias partes da cidade para almoçar e para encontrar-se com amigos e conhecidos da ACEP.



Foto nº 34 – Biblioteca  
Fonte: acervo da autora 2006

A biblioteca foi reorganizada recentemente. Possui um razoável acervo de livros em Braille e livros gravados em fita cassete. Voluntários e professores fazem o trabalho de gravação dessas obras e transcrevem alguns textos em Braille. A comunidade queixa-se de que o acervo em Braille é insuficiente para a demanda.



Foto nº 35 – Laboratório de Informática  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 36 – Livro em Braille  
Fonte: acervo da autora, 2006

O laboratório de informática é bem amplo, porém a maior parte dos equipamentos está com defeito e a falta de recursos para conserto e manutenção, fatores que impedem o seu uso. No laboratório existem programas de computação especiais para cegos.



Fotos nº 37 e 38 – Banheiros masculino e feminino  
Fonte: acervo da autora, 2006

Os banheiros são individuais, com um único sanitário. Não são adaptados a pessoas com deficiência. As portas são estreitas, dificultando o acesso de mais de uma pessoa. No caso de crianças ou de pessoas com múltipla deficiência, quase sempre eles precisam da ajuda de outra pessoa.

O cotidiano na ACEP (PI) é marcado pelo trânsito constante de pessoas em seus corredores. Logo cedo, por volta das sete e meia da manhã, nos arredores da instituição, começa a se intensificar o fluxo de pessoas com deficiência visual em direção a ACEP (PI). Aos poucos vão chegando os transportes da instituição (Foto nº 39), trazendo pessoas com deficiência visual: tanto crianças da Unidade Escolar “Tia Graça Nery”, como alunos e professores do CHARCE. Há dias em que a movimentação aumenta, pois a ACEP (PI) recebe constantes visitas de alunos da Educação Básica da rede pública e privada e de Faculdades e Universidades para realização de projetos e pesquisas (Fotos nº 40 e 41).



Foto nº 39 – Micro-ônibus da ACEP  
Fonte: acervo da autora, 2006

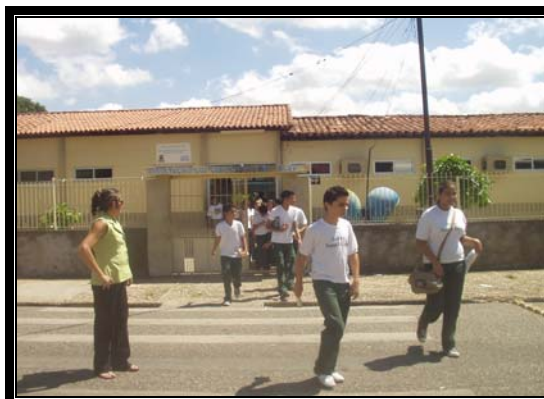


Foto nº 40 – Alunos visitantes  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 41 – Saída dos visitantes  
Fonte: acervo da autora, 2006

Tudo isso é possível graças às parcerias da ACEP com órgãos governamentais, empresas mistas e privadas, assim como às doações de membros da comunidade. Diariamente são encaminhadas doações ao órgão.



Foto nº 42 – Sala de doações  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 43 – Doações  
Fonte: acervo da autora, 2006

Os diversos serviços oferecidos pela ACEP (PI) estimulam a permanência das pessoas com deficiência visual na instituição. O depoimento de uma usuária do laboratório de informática é significativo para demonstrar a importância da ACEP (PI) para a pessoa com deficiência no Piauí:

“Eu praticamente iniciei a associação, cheguei em 1962. A ACEP tem muita importância pra mim. Tudo que eu tenho, eu agradeço a Associação. Aqui eu estudei, aqui eu consegui ser o que eu sou hoje. Hoje eu trabalho na Telemar. Eles vieram aqui e selecionaram as pessoas e a associação, de uma forma ou de outra, influiu nessa oportunidade de trabalho.” (MCDV1 - ACEP).

Os professores com deficiência visual, quase todos ex-alunos do CHARCE, circulam entre as salas de aula, a área administrativa e as demais dependências da ACEP (PI), com muita liberdade e desenvoltura. Outro local bem movimentado é o refeitório. Nesse espaço, o barulho de conversas se intensifica com o aglomerado de pessoas com deficiência visual que vão ao refeitório no horário do almoço, o que se pode observar na foto abaixo:.



Foto nº 44 – Refeitório  
Fonte: acervo da autora, 2006

Contudo, em meio aos sujeitos componentes da comunidade “acepiana”, pode-se destacar um grupo de pessoas com deficiência visual que, tendo participado da história da instituição, acabou por assumir o papel de unidade representativa das pessoas cegas no estado do Piauí. São, na maioria, professores que têm se revezado nos cargos administrativos da ACEP (PI). Segundo Goffman (1988, p. 35),

São pessoas com estigma que têm, de início, um pouco mais de oportunidades de se expressar, são um pouco mais conhecidas ou mais relacionadas do que os companheiros de sofrimento e que, depois de um certo tempo, podem descobrir que o “movimento” absorve todo o seu dia e que se converteram em profissionais.

A atual diretoria que administra a entidade, eleita para o biênio 2006/2007, é composta de um presidente, um vice-presidente, dois secretários, dois tesoureiros, dois bibliotecários, dois oradores, além de três membros e três suplentes do Conselho Fiscal.

Dia 21 de junho de 2007, a ACEP (PI) estará comemorando 40 anos de existência. Durante esses anos foram esses seus presidentes:

### **PRESIDENTES DA ACEP (PI)**

1. Abdon Martins Nunes – de 21 de junho de 67 a 01 de janeiro de 1968. Fez parte da Comissão de Estatuto.
2. Emanuel do Bonfim Veloso – de 1968 a 1973
3. Gerardo Nogueira Lima – de 1974 a 1975
4. Emanuel do Bonfim Veloso – de 1976 a 1977
5. Sebastião Ferreira Soares – de 1978 a 1979
6. Emanuel do Bonfim Veloso – de 1980 a 1981
7. Sebastião Ferreira Soares Irmão (Cesinha) – de 1982 a 1983
8. Emanuel do Bonfim Veloso – de 1984 a 1985
9. Sebastião Ferreira Soares – de 1986 a 1987
10. Emanuel do Bonfim Veloso – de 1988 a 1989. Faleceu em junho de 1989. Assumiu a Vice- presidente Iracy Matos Parreão
11. Aluizio Pereira dos Santos – de 1990 a 1991. Último presidente por eleições indiretas.
12. Antenilton Marques da Silva – de 1992 a 1993. Eleito por eleições diretas.
13. Aluizio Pereira dos Santos – de 1994 a 1995
14. Sebastião Ferreira Soares – de 1996 a 1997
15. Aluizio Pereira dos Santos – de 1998 a 1999
16. Janilton Marques Bastos – de 2000 a 2001
17. Aluizio Pereira dos Santos – de 2002 a 2003
18. Janilton Marques Bastos – de 2004 a 2005
19. Aluizio Gonzaga de Carvalho Filho – de 2006 até hoje.

Essas são as fotos de três dos ex-presidentes da ACEP (PI) e do presidente atual:



Foto nº 45: Sebastião F. Soares  
Fonte: acervo da autora ,2006



Foto nº 46: Janilton M. Bastos  
Fonte: acervo da autora, 2006

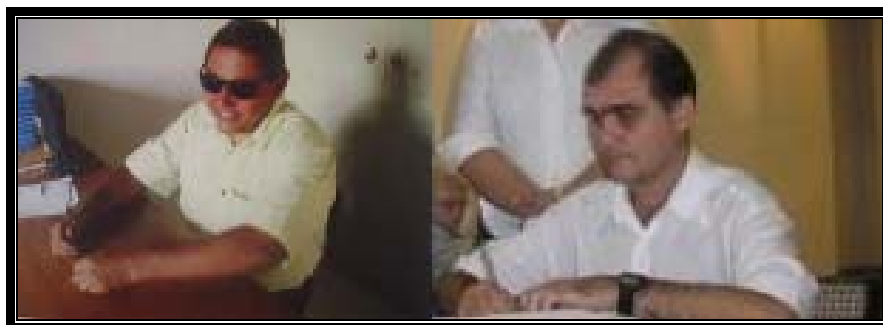


Foto nº 47: Antenilton M. da Silva  
Fonte: acervo da autora 2006

Foto nº 48: Aluízio Gonzaga de C. Filho  
Fonte: acervo da autora 2006

Isso de fato se estabelece na ACEPI (PI). Esse pequeno grupo, representativo da “categoria” dos cegos no Piauí, obteve destaque entre os demais por sua luta e por conquistarem formação intelectual e profissional, além de sua inserção no mercado de trabalho. Essas pessoas foram conquistando representação pública, tornando-se porta-vozes da “categoria” na luta por seus direitos. A elas foi confiada uma nova carreira: a de representar a sua “categoria”.

Nesse contexto, tornou-se de extrema relevância questionar junto aos membros dessa unidade representativa o que eles acham da inclusão escolar. Nos depoimentos que se seguem percebe-se nitidamente o “campo minado” que representa o paradigma inclusivo de educação.

“A inclusão escolar existe se tomarmos o trabalho que é feito na associação dos cegos. Ela existe dessa forma. Agora, da maneira que querem colocar pra gente, tipo: “Olha, em todas as escolas têm que ter inclusão!” Vai ser muito difícil! Pode ser que algum dia consigam fazer! É muito complicado! Tudo quanto é de escola [...] estarem preparadas para receber o deficiente visual, o deficiente auditivo [...] Vai ser complicado! Até pelo investimento dentro da política educacional que acontece no país. Não é um estímulo para os profissionais na área de educação. Então, deixa muito a desejar nossa política dentro dessa área de inclusão!” (MEPDV2 – CHARCE)

“A inclusão existe, sim! Só que, da forma que o governo está querendo fazer, pra se pegar uma criança portadora de deficiência e colocar sem ter um preparo antes... não vai funcionar! Pelo contrário! Vai trazer complicações, traumas pra essas crianças. [...] Até que a deficiência visual, em si, facilita. Mas uma criança que é autista, com síndrome de Down...colocar essa criança numa sala com crianças que são ditas normais sem ter um preparo antes...Ela vai servir de mangação! Com certeza isso vai acontecer! Então, seria bom que os governantes pensassem no que realmente significa a palavra inclusão.” (MEPDV2 - CRECHE)



Esses e outros sujeitos da pesquisa fundamentam suas restrições à inclusão escolar na prática que vivenciam no cotidiano inclusivo e, para uma melhor compreensão da dinâmica desse universo, faz-se necessária a sua descrição.

Tratando-se do espaço escolar inclusivo, dois ambientes distintos foram observados: o ambiente pré-escolar da Unidade Escolar “Tia Graça Nery” e as turmas de inclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental da Unidade Escolar “Nair Gonçalves”.

A grande maioria dos afiliados à ACEP (PI) ainda permanece em processo de escolarização, ou seja, são estudantes da rede regular de ensino, nos diversos níveis, e recebem, no turno contrário ao da escola regular, o apoio pedagógico específico oferecido pelo CHARCE. Dessa forma, as entrevistas com esses sujeitos, além da análise das principais dificuldades enfrentadas por eles no processo de inclusão escolar, proporcionaram uma reflexão sobre o importante papel da escola especial na educação da pessoa com deficiência visual.

#### 4.2.3 O Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos (CHARCE)

O Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos (CHARCE), como um dos serviços oferecidos pela ACEP, constitui escola especial, fundada em março de 1973, e que atende a aproximadamente 160 (cento e sessenta) alunos com deficiência visual da Alfabetização ao Ensino Médio, na faixa etária entre 07 e 60 (sessenta) anos. É uma entidade filantrópica sem fins lucrativos que sobrevive de doações. Como tal, tem por finalidade oferecer educação e instrução a pessoas com deficiência visual (cegos e de visão subnormal) procurando torná-las pessoas independentes, autônomas e produtivas, de modo a inseri-las na sociedade através da habilitação e da reabilitação.



Foto nº 49 – Entrada do CHARCE  
Fonte: acervo da autora, 2006

Quanto à estrutura física a escola dispõe das seguintes instalações: diretoria, grêmio estudantil, assim como diversas salas nas quais funcionam os seguintes serviços e atividades: supervisão, terapia ocupacional, música (desativada), Atividades da Vida Diária (AVD), alfabetização, reforço (17), sala de recursos e sala dos professores, além de quatro banheiros, quadra desportiva (desativada) e sala de esportes, onde é realizada a Educação Física e a Orientação e Mobilidade. Algumas dessas dependências são descritas a seguir, acompanhadas por fotos que as ilustram:



Foto nº 50 – Sala de Terapia Ocupacional  
Fonte: acervo da autora, 2006

A sala de Terapia Ocupacional é uma sala pequena, sem espaço para oficinas. Como a sala é destinada à aprendizagem de trabalhos manuais (tapetes, crochê etc) a professora se queixa da falta infra-estrutura nesse ambiente de materiais para essas oficinas.



Foto nº 51 – Sala dos Professores  
Fonte: acervo da autora, 2006

A sala de professores é um espaço de porte médio, mas fica lotada e apertada na hora do intervalo, pois não comporta todos os professores. Ao lado tem uma pequena cantina onde são feitos lanches para os professores e outros funcionários da instituição.



Foto nº 52 – Sala de AVD  
Fonte: acervo da autora, 2006

A sala de AVD é destinada à realização do programa de treinamento para execução de atividades relacionadas às necessidades pessoais básicas como: higiene, alimentação, hábitos à mesa, etiqueta, cuidados com a casa e atividades sociais – Atividades da Vida Diária. Essa sala tem vários ambientes semelhantes às dependências de uma casa.



Foto nº 53 – Sala de Alfabetização  
Fonte: acervo da autora, 2006

As turmas de alfabetização em Braille, com três ou quatro alunos, são salas pequenas, onde só cabem a mesa do professor, quatro carteiras (no máximo), e um pequeno armário. Não há recursos didáticos específicos disponíveis nas salas.



Foto nº 54 – Sala de Atendimento Individual  
Fonte: acervo da autora, 2006

As salas de reforço, à semelhança das salas de alfabetização, atendem de um a quatro alunos. Nelas o aluno recebe um reforço do conteúdo trabalhado na escola regular, por área específica. Os recursos didáticos específicos que são utilizados nas aulas pertencem à sala de recursos. Há queixas de que esse material é insuficiente para atender à demanda da escola.



Foto nº 55 – Livros em alto relevo  
Fonte: acervo da autora, 2006

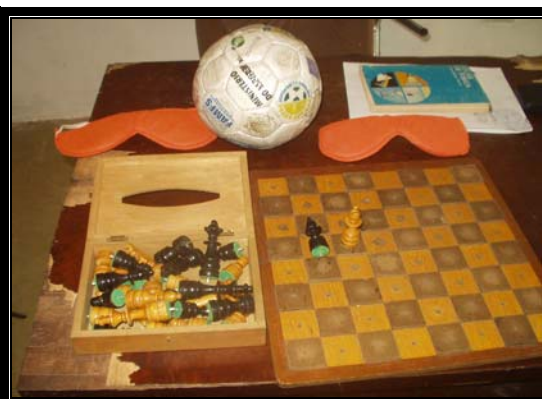


Foto nº 56 – Jogos adaptados  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 57 – Recursos didáticos  
Fonte: acervo da autora, 2006



Foto nº 58 – Material adaptado  
Fonte: acervo da autora, 2006

Nesta sala encontram-se recursos didáticos específicos para trabalhar com alunos cegos e de baixa visão. São materiais adaptados, grande parte criados pelas próprias professoras. Livros em alto relevo, regletes, blocos, matemáticos, mapas e globos, entre outros. A sala é muito apertada e sem espaço para oficinas.

Como o atendimento educacional oferecido pelo CHARCE é feito de forma individual ou a pequenos grupos, com horários de aula diferenciados, há sempre um constante fluxo de alunos durante todo o dia. Nos corredores, há sempre grupos de pessoas conversando, sorrindo, convivendo harmoniosamente. Todos parecem se conhecer. As pessoas com deficiência visual reconhecem-se quando se cruzam nos corredores e no pátio; segundo eles mesmos, através da voz, do sorriso, do perfume ou dos sons que fazem quando caminham ou gesticulam.



Foto n° 59: Membros da ACEP  
Fonte: acervo da autora, 2006

Foto n° 60: Amigos da ACEP (PI)  
Fonte: acervo da autora, 2006

Segundo a direção da instituição, o CHARCE necessita urgentemente de uma reforma em sua estrutura física com a construção de oito salas de aula, recuperação das instalações hidráulicas, elétricas e sanitárias; retelhamento, reposição de portas, pintura de paredes, criação de áreas de lazer e convivência e recuperação da quadra desportiva.

A equipe que administra a escola é formada por um diretor, uma diretora adjunta e uma supervisora pedagógica. A maioria dos alunos que frequenta a escola mora em bairros distantes (da periferia) e favelas. Sua locomoção é garantida pelos meios de transporte da ACEP (ônibus e micro-ônibus).

A ACEP e o CHARCE dispõem de 95 (noventa e cinco) profissionais em seu quadro de funcionários; sendo que 68 (sessenta e oito) são mantidos pelo Governo do Estado, 15 (quinze) pela Prefeitura Municipal de Teresina e 12 (doze) compondo seu quadro administrativo. Segundo os administradores e funcionários das instituições, entre os principais problemas enfrentados estão: a falta de transportes que atenda à demanda; a carência de material didático e de alimentos; e a recusa de alguns alunos em aprender o sistema Braille.

#### 4.2.4 A Unidade Escolar “Tia Graça Nery”

Além do CHARCE, na ACEP também funciona a Unidade Escolar “Tia Graça Nery”, pré-escola inclusiva que atende a crianças da comunidade, de 03 a 06 anos, do Maternal à Alfabetização. Suas instalações físicas estão distribuídas em uma diretoria/secretaria, quatro

salas de aula, banheiros, uma cozinha e uma área coberta que funciona como pátio de recreação.



Foto nº 61: Creche  
Fonte: acervo da autora, 2006

Foto nº 62: Salas da creche  
Fonte: acervo da autora, 2006

O prédio onde funciona a creche tem instalações extremamente precárias. As salas de aula são abafadas e pouco iluminadas. Os banheiros (02) são inadequados e nenhum é adaptado para atender às necessidades das crianças com deficiência visual. O pátio é coberto e foi recentemente cercado por grades (antes as crianças fugiam e corriam soltas pela ACEP com sérios riscos de acidentes).



Foto nº 63: Pátio da creche  
Fonte: acervo da autora, 2006.

No início da pesquisa, as paredes do pátio não apresentavam nenhuma ornamentação que indicasse funcionar ali uma creche (cartazes, desenhos, pinturas, murais etc). Recentemente, foi feito um mutirão voluntário para ornamentação do pátio tornando o

ambiente mais agradável e alfabetizador, com pintura de desenhos, letras e números, alguns em alto relevo.



Fotos nº 64, 65 e 66: Ornamentação do pátio da creche  
Fonte: acervo da autora, 2006



Fotos nº 67 e 68: Alunos da creche  
Fonte: acervo da autora, 2006

#### 4.3 A Unidade Escolar “Nair Gonçalves”

A Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, escola pública da rede estadual do Piauí, localiza-se à Rua Gilbués, nº 3190, zona Sul de Teresina (PI). Funciona em um prédio relativamente bem estruturado, com aproximadamente 3.213 m<sup>2</sup> de área construída.





Foto nº 69: U.E.Nair Gonçalves  
Fonte: acervo da autora, 2006

Foto nº 70: ACEP/NAIR  
Fonte: Google Earth, 2006

A escola atende a alunos do Ensino Fundamental e Médio e, como modalidade da Educação Especial, oferece classe especial de alfabetização em Braille para alunos com deficiência visual. Além disso, adotando a educação inclusiva, possui várias turmas com inclusão de pessoas com deficiência visual.

A instituição possui 21 (vinte e uma) dependências assim distribuídas: oito salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de TV Escola, uma sala de leitura, uma sala de apoio pedagógico, uma sala de professores, três banheiros, dois depósitos, uma área coberta (pátio) e uma quadra de esportes destinada a aulas práticas de Educação Física. As ilustrações que se seguem mostram o cotidiano das salas de aula inclusivas (Fotos nº 71, 72, 73 e 74).



Fotos nº 71 e 72: Salas de inclusão  
Fonte: acervo da autora, 2006



Fotos nº 73 e 74: Salas de inclusão  
Fonte: acervo da autora, 2006

O quadro administrativo/pedagógico da Unidade Escolar Nair Gonçalves é formado por dois diretores, uma secretária, vinte e oito professores, três vigias, quatro auxiliares de secretaria, cinco zeladores, duas merendeiras, duas supervisoras e uma orientadora educacional. Segundo a matrícula de 2006, o corpo discente é formado por dez alunos da Educação Especial, 274 (duzentos e setenta e quatro) alunos do Ensino Fundamental; 177 (cento e setenta e sete) alunos da Educação de Jovens e Adultos e 159 (cento e cinquenta e nove) alunos do Ensino Médio.

Quanto à formação acadêmica do corpo administrativo/pedagógico, a escola possui em seu quadro profissional, três funcionários com pós-graduação (a diretora adjunta e as duas supervisoras), 27 (vinte e sete) com curso superior e quatro concluindo a graduação, apenas onze funcionários com Ensino Médio e nove com o Ensino Fundamental.

## CAPÍTULO V

### DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Identificar os padrões mais previsíveis do pensamento e do comportamento humanos manifestos em sua rotina diária, sem perder de vista os eventos menos previsíveis ou manifestados de forma singular no contexto interativo em estudo, constitui o grande desafio da pesquisa etnográfica. Nesse sentido, a observação de cenas do cotidiano, do registro de falas e do relato de experiências dos sujeitos, deve possibilitar ao pesquisador um entendimento mais acurado dos eventos, sentimentos, valores e significados mais profundos da comunidade pesquisada (LIMA, 1996).

Do ponto de vista etimológico, cotidiano é o que acontece todos os dias. Segundo Pires (2006, p. 107), são “[...] os fatos, as ocorrências diárias, o conjunto de ações, geralmente simples, triviais, realizadas por alguém todos os dias de modo sucessivo e contínuo”. Desse modo, o cotidiano em situação escolar tem a ver com todos os aspectos que dizem respeito à vida dos indivíduos, ou a seu cotidiano, no âmbito escolar.

Com base no objetivo de investigar aspectos que demarcam e desafiam a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço educacional inclusivo, buscou-se transcender a mera descrição do cotidiano no sentido de revelar o significado das interações estabelecidas nesse espaço de convivência.

Num processo dinâmico e dialético de encontro e escuta entre teoria e empiria, as categorias que inicialmente brotaram a partir do arcabouço teórico da pesquisa, foram sofrendo modificações ao longo do estudo, originando novas concepções e focos de análise, até finalmente chegar às seguintes matrizes categoriais: **Categoria 01:** Como o cego se vê; **Categoria 02:** Os sentidos da inclusão escolar e **Categoria 03:** Escola especial e a escola inclusiva: dois caminhos e uma direção

Os dados colhidos na ACEP – PI (unidade macrosocial) e na U.E. “Nair Gonçalves” (unidade microssocial), na forma de relatos de experiência, depoimentos, imagens, entrevistas, registros de práticas e expressões recorrentes e significativas, viabilizariam,

dentro de certos limites, a preservação da dinâmica natural desses contextos em sua complexidade, haja vista ser um processo dialético e contínuo. Nesse sentido, passa-se à análise dos dados etnográficos a partir das categorias mencionadas.

### **5.1 Categoria 01 – Como o cego se vê**

Através da combinação simultânea de todos os seus sentidos o homem vai processando sua percepção do mundo, das pessoas, das coisas e de si mesmo. Contudo, mais do que qualquer outro sentido, a visão permite ao homem ampliar essa percepção de modo a criar uma imagem panorâmica das coisas. Conseqüentemente, sua interpretação dos eventos do mundo que o rodeiam é favorecida pela visão, a partir das imagens.

Nesse caso, o que acontece com quem não tem visão ou tem sua visão reduzida a graus comprometedores? Que prejuízos essa pessoa sofre no que se refere à percepção das coisas? Essas são questões complexas que exigem um estudo prolongado e criterioso. Contudo, há alguns nítidos prejuízos: a ausência ou comprometimento da conservação de imagens e da memória visual; ambas extremamente importantes para compreensão do mundo e para a aprendizagem (AMIRALIAN, 1997).

Qual seria, então, o grau desses prejuízos? Poderiam causar uma total inaptidão ou incapacidade de aprender? Considera-se que não, pois como afirma Amiralian (1997), pela necessidade de encontrar novos caminhos para conhecer o mundo, a pessoa cega organiza uma estrutura mental diferente, que provoca o surgimento de uma forma diferenciada do processo perceptivo e, por conseguinte, da estruturação e da organização do desenvolvimento cognitivo. Freire (1995) concorda com essa compreensão, pois afirma que a ausência de visão não impede o desenvolvimento; apenas impõe caminhos diferentes, assim sendo, o desenvolvimento da pessoa cega não tem uma característica melhor ou pior do que o desenvolvimento do vidente.

Tendo em vista que este estudo procura revelar a teia de sentidos e significados que constitui o espaço educacional inclusivo, todas essas questões sobre desenvolvimento e aprendizagem da pessoa deficiente visual deverão ser levadas em consideração.

Inicialmente, nesta primeira categoria analítica, o objetivo não foi captar, como numa fotografia, a imagem da pessoa com deficiência visual; mas analisar como, mesmo diante da

ausência ou prejuízo de uma imagem ótica de si mesma, essa pessoa se percebe, se sente, se define e “se vê”. Nesse sentido, Porto (2005, p. 39) faz uma advertência importantíssima:

Eu jamais vou ter acesso ao outro na sua individualidade, e não será possível, em hipótese alguma, eu me sentir como um cego não o sendo. Portanto, devo manter-me em relação com ele, estabelecendo comunicação verdadeira para apreendermos o mundo cada qual do seu jeito próprio, criando, assim possibilidades para trocarmos o que é percebido e vivenciado por nós.

Desse modo, para estabelecer essa comunicação, antes de qualquer coisa, foi preciso uma aproximação. A ampliação do foco permitido pela visão “normal” da pesquisadora, nesse momento mostrou-se ineficaz. Foi preciso estabelecer uma aproximação presencial, “olhar de perto para contar de certo”.

Na ACEP (PI), desde cedo, pode-se observar a dinâmica de cada manhã: nos corredores da Associação, um enorme fluxo de pessoas com deficiência visual começa a chegar à instituição para estudar, trabalhar, receber assistência médica, usufruir dos serviços oferecidos pela instituição ou, simplesmente, encontrar velhos amigos.



Foto nº 75: Corredores da ACEP (PI)

Fonte: acervo da autora 2006

Em meio ao trânsito dessas pessoas, cegas ou de baixa visão; crianças, adolescentes, jovens e adultos; andando sozinhas ou em grupos solidários (cegos guiando outros cegos),

podia-se imaginar o percurso que cada uma daquelas pessoas teve que percorrer em sua história de vida. Certamente são emocionantes histórias cujas páginas foram, em parte, escritas naquele espaço de convivência chamado ACEP (PI).

Embora tudo fosse novidade, os primeiros contatos naquele espaço já haviam sido facilitados, tendo em vista que houve uma apresentação formal da pesquisadora à comunidade da ACEP (PI) no evento de abertura da semana pedagógica do CHARCE. À medida que foram sendo feitas as primeiras abordagens em conversas informais com os membros da comunidade acepiana (professores, alunos, pais de alunos e funcionários) o clima de formalidade foi sendo quebrado e se estabeleceu um clima de espontaneidade.

Estabelecido o clima de confiança, os primeiros dados colhidos nas entrevistas, sem a impessoalidade que marca a coleta dos dados pessoais do entrevistado, relacionavam-se ao “autoconceito” dos sujeitos, aqui definido como “[...] a atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe”. (OLIVEIRA, 1984 apud OLIVEIRA, 1994, p.16). Ou seja, à visão que eles tinham de si mesmos e de sua deficiência. Nos depoimentos que se seguem podem-se observar alguns elementos desse autoconceito:

“Eu não tenho esse preconceito que alguém me chame de cego não. Se você chama por gozação dá pra perceber, porque a palavra ‘cego’ é real, muito embora pese. Muita gente acha que pesa muito. É uma palavra muito grosseira que contraria as pessoas. Mas eu, por exemplo, ficaria contrariado se você me chamasse de cego de uma forma grosseira, mas se for de forma sem grosseria dá para perceber. A minha preferência é lógico é que me chame pelo meu nome”. (PDV4-EE)

“Realmente nós somos cegos. Quando fala de deficiente pode ser aleijado, paraplégico, surdo, mudo; então tem que ser mesmo cego. Associação dos cegos, o nome já diz, né? Então, não pode dizer deficiente a não ser que seja deficiente visual. Eu tenho uma deficiência visual, quer dizer, eu não tenho um órgão dos sentidos, né? Eles dizem assim: os portadores de necessidades especiais...Isso todos nós somos [...]” (PDV5-EE)

Entre esses elementos, as falas revelam nitidamente marcas do estigma que recai sobre a pessoa cega e que influenciam no seu autoconceito. O primeiro depoimento demonstra que o estigmatizado percebe as fontes potenciais de mal-estar gerados pela deficiência, nas interações que estabelece com pessoas “normais” (GOFFMAN, 1988). Tomando o próprio Goffman (1988) para reforçar o reconhecimento dessa percepção, Libório e Castro (2005, p. 100) acrescentam que “[...] tanto os indivíduos estigmatizados como os vistos como ‘normais’ têm uma tendência a evitar o contato entre si, mas são os estigmatizados que sofrem mais concretamente com essa situação, que pode gerar isolamento social”. Nesse sentido, a

tendência natural das pessoas com deficiência ao isolamento encontra nessas “fontes potenciais de mal-estar” uma de suas causas.

Na fala do segundo depoente (PDV5-EE), observa-se a necessidade de mencionar a Associação dos Cegos como representativa de uma categoria de pessoas que possui uma identidade própria, que se diferencia não somente das pessoas “normais”, mas também das pessoas com outros tipos de deficiência. Nessa perspectiva, a tendência a agregar-se com seus semelhantes, sob o pretexto de fortificar a identidade da pessoa cega, revela-se também como tendência ao isolamento.

Sabe-se que os atributos que acompanham a deficiência, considerados de extremo valor negativo, ao longo do tempo, têm sido responsáveis pela exclusão social dessas pessoas. Conseqüentemente, a história da pessoa com deficiência recebe influência direta dessa valoração negativa. Segundo Fortes-Lustosa (2006, p. 67. Grifo da autora),

[...] ao responder à questão ‘quem sou eu?’, o indivíduo está inevitavelmente refletindo sobre sua própria identidade, o que, por conseguinte, implica em uma postura valorativa, ou seja, o indivíduo está se colocando em relação aos valores que defende.

Desse modo, com base no pensamento de Fortes-Lustosa (2006), pode-se dizer que mesmo consciente do estigma de incapacidade e invalidez, socialmente construído, que recai sobre a pessoa com deficiência, a exemplo de qualquer outra pessoa que almeja realização plena, o indivíduo com deficiência sempre busca um valor positivo para si mesmo. Isso explica porque o peso do estigma provoca reações diversas na pessoa com deficiência. Enquanto uns incorporam em seu autoconceito o estigma de incapaz e inválido, outros “[...] ousam desafiar as leis, ignoram supostas inaptidões e mobilizam recursos no sentido de pleitear e tomar posse dos espaços conquistados” (SÁ, 1992, p.25).

Um elemento importantíssimo na construção do autoconceito da pessoa com deficiência é o conhecimento das causas e da natureza de sua deficiência. Para o primeiro grupo, a ignorância sobre seus limites e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem é elemento reforçador do estigma de incapaz e de inválido. Para o segundo grupo, no entanto, o conhecimento da natureza de sua deficiência é elemento motivador da superação de limites.

Nesse sentido, retomando a discussão sobre a forma como o cego se percebe, buscou-se, então, investigar quais as informações que as pessoas cegas têm sobre sua deficiência. Quando interpelados sobre as causas de sua deficiência visual, cerca de 80% dos entrevistados souberam descrever como aconteceu sua perda de visão, explicando, inclusive, as causas de

sua deficiência. Os 20% restantes, compostos de crianças e adolescentes, não souberam dar tais explicações. As análises demonstraram ser muito importante para a pessoa com deficiência visual saber a causa de sua deficiência. Para que pudessem justificar para si mesmas e para os outros o fato de serem diferentes, de não possuírem uma visão “normal”. A entonação de voz de alguns depoentes dava à explicação sobre sua deficiência uma impressão de que gostaria de deixar claro que sua falta de visão não é contagiosa.

“A minha deficiência é congênita, causada por catarata. Os médicos dizem que era porque o meu pai era primo de minha mãe. Quando veio ser detectado esse problema em mim, foi na idade de nove anos. E como eu morava numa região de difícil acesso à medicina, então não teve tratamento. Mas se tivesse tratamento com a idade de um ano, dois anos, asseguraria pelo menos um percentual da visão. Mas como não teve tratamento, então, hoje minha visão é zero. Eu tinha nove anos quando começamos a perceber o problema e enxergando mais ou menos foi até os 17 anos; ainda percebia luz, fazia diferenciação; com o passar do tempo zerou”. (PDV4 - EE).

“No meu caso eu perdi a visão com 11 anos de idade, mas eu tinha uma aceitação grande por parte da minha família e por parte da comunidade que faço parte até hoje, e também das outras pessoas que me rodeavam”. (PDV6 - EE).

“Em 1960 eu senti o primeiro sintoma, foi problema de retina. Mas em meu caso parece que eu ainda tenho uma esperança! Deus é quem sabe! Tem agora uma pesquisa feita, onde tem um aparelho eletrônico óptico que substitui a luz da retina e se meu caso for esse, então poderia enxergar ainda 70%”. (MDDV1 - EE).

“Perdi a visão faz um ano. Foi meningite e a trombose. Não fiquei muito triste porque eu escapei de morrer. Melhor é ficar cega do que morrer (ADV2 - EE)”.

“Eu tenho uveíte, inflamação na úvia, que faz parte do nervo ótico. Enxergo do olho direito mais ou menos uns 15%”. (ADV3 - EE).

“Tenho problema de retinose. Já enxerguei e a perda da visão foi gradativa”. (PDV7 - EE).

Convém esclarecer que, o fato do grupo de entrevistados ser constituído, em sua maioria, de alunos e professores da Associação dos Cegos, pressupõe uma tendência natural a busca de conhecimento sobre a natureza e desenvolvimento da deficiência visual. Desse modo, a busca de informações sobre cada caso em particular, fica facilitado pela motivação do grupo em conhecer seus limites e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Na ACEP (PI), o grupo, em sua maior representação, mostrou-se motivado a buscar informações, a estar atualizando-se constantemente sobre o avanço médico e descobertas acerca da deficiência visual. Alguns, inclusive pela receptividade e apoio à realização desta pesquisa, revelaram interesse pessoal na investigação científica e na realização de pesquisas na área em nível de pós-graduação.



Contudo, analisando as falas dos depoentes, observa-se que conhecer os aspectos científicos que envolvem sua deficiência, descrevê-la, caracterizá-la, conhecer sua natureza; embora contribua para a construção de novas concepções acerca da deficiência, não é suficiente para erradicar os efeitos do estigma sobre essas pessoas. Essas pessoas continuam sofrendo os efeitos da “generalização excessiva”, termo usado por Amaral (1998) e mencionada por Libório e Castro (2005, p. 101) que:

[...] nos faz desconsiderar as capacidades do indivíduo estigmatizado, centrando nossa atenção apenas em seus limites e inferindo que, em razão de um tipo específico de prejuízo, outras dimensões de seu ser também estão comprometidas.

Os depoimentos que se seguem exemplificam esse efeito e registram o sentimento de indignação que a generalização causa:

“Eles pensam que só porque a gente não enxerga a gente não tem facilidade de aprender como eles. A gente não é um ‘coitadinho’ como eles pensam... A gente também é normal! Só porque a gente não tem a visão... Ma a gente pode ser como eles também, é claro!” (ADV4 – EE)

“O que me deixa mais triste é ver alguém gozando de um deficiente visual! Rindo, por exemplo, quando eles pegam na bola (numa partida de futebol). Acho que é um preconceito. O povo não tem conhecimento. Assistindo um dia a um programa de rádio, o comentarista falou do goleiro do time que perdeu: ‘Olha! Parece um time de cegos lá da ACEP! O goleiro é cego! [...]’ Esse tipo de gozação! O preconceito mais visto é o da falta de conhecimento”. (PVN4 – EE)

Na ACEP (PI) acontecem partidas de futebol. Segundo a informação de professores do CHARCE, nos campeonatos organizados pela Secretaria Municipal dois times costumavam representar a ACEP (PI) nos jogos interescolares de Teresina. Contudo, o comportamento das pessoas que assistem às partidas ainda é extremamente preconceituoso.

“Por aí afora o pessoal respeita. Na Paraíba, no campeonato norte-nordeste, o ginásio cheio...o pessoal fica numa boa, sem anarquia, sem gritar, sem conversar. Já aqui, quando a gente ia disputar os jogos escolares teresinenses [...] o pessoal lá fazia aquela gritaria, aquela risada... o cego não podia pegar na bola... Faziam aquelas chacotas, entendeu? E a gente ficava assim meio constrangido. É tanto que a prefeitura nesses dois últimos campeonatos não nos convidou mais. Vou até procurar saber com o secretário de educação da SEMEC porque não fomos mais convidados. Por que ele tem que nos inserir nessas competições” (PVN4-EE).

O sofrimento causado por esse tipo de constrangimento, reflexo do peso do estigma, segundo Telford e Sawrey (1978) pode causar quatro tipos de reações distintas:

- a) há aquelas pessoas cujas vidas tendem a girar em torno de suas incapacidades, em vez de suas aptidões. Embora se saiba que essas pessoas existem, na ACEP (PI) não se identificou esse tipo de comportamento.
- b) outro grupo de pessoas aceita a realidade da deficiência, mas nega o estigma, e para tanto, assinala os maiores defeitos das pessoas “normais” ao mesmo tempo em que ressalta os valores positivos dos indivíduos com deficiência. Esse tipo pode ser identificado. Uma professora, na ACEPI (PI), fez questão de falar sobre a insensibilidade das pessoas de visão “normal” que, segundo ela, são cegos para ver o verdadeiro sentido da vida; enquanto os deficientes visuais são muito mais sensíveis. “Eu não tenho visão, mas tenho algo que você não tem. Acho que todos nós temos uma deficiência. Por exemplo: eu tenho o carro e não posso dirigir e você pode dirigir e não tem o carro” (PDV5-EE).
- c) há também aquelas que, apesar da degradação social que a incapacidade acarreta, encontram ganhos secundários que, se capitalizados, fazem com que a inferioridade supere a incapacidade. Um exemplo desse tipo foi uma senhora deficiente visual que foi encontrada na UFPI pedindo dinheiro aos alunos. Ela usava uma carteirinha de membro da ACEP (PI) como identificação; quando o caso chegou ao conhecimento da ACEP (PI), isso causou indignação aos membros da instituição.
- d) e há aquelas que conseguem aceitar suas limitações sem sucumbir a elas, buscando em si um valor positivo. A grande maioria dos entrevistados demonstrou encontrar-se nesse nível de auto-aceitação. Defendem que a pessoa cega deve se escolarizar e acreditam não só em sua capacidade de aprender como em sua capacidade de ensinar.

“O cego deve estar na escola. É necessário que todo cego deva estar estudando desde que ele tenha habilidade para isso. Se ele não tiver uma outra deficiência que venha a atrapalhar, ele deve estar estudando. Eu acho até que é muito mais necessário a inclusão e a conscientização das famílias porque havendo isso com certeza os cegos vão ser homens do futuro com futuro muito promissor” (PDV1 – EE).

“É uma conquista lutar por um objetivo e depois atingir. É servir a nossa causa. Eu cheguei a ACEP com esse objetivo: de ser servido e depois servir. Ontem eu fui aluno, hoje eu sou professor” (PDV4 – EE).

Durante as entrevistas e conversas informais os professores da ACEP (PI), sempre que possível, destacavam seu esforço pessoal para conseguir ingressar e permanecer na

universidade. E aqueles que conseguiram o êxito falam com orgulho dessa conquista. Muitos, inclusive, já fizeram ou estão fazendo especialização. As experiências relatadas descrevem atitudes de preconceito, discriminação e exclusão que marcam a trajetória de vida dessas pessoas.

“Quando eu sai da universidade eu deixei uma abertura muito grande para quem chegasse depois de mim. Agora que eu encontrei uma barreira muito grande, isso eu encontrei. Mas não foi barreira arquitetônica, foi barreira humana porque eu estava entrando na universidade pela primeira vez em 1981 e até então não tinha entrado nenhuma pessoa cega na Universidade aqui no Piauí. Então encontrei muitos obstáculos. Mas eu consegui fazer com que as pessoas reconhecessem que o deficiente visual ou pessoa com deficiência visual tinha potencial, tinha capacidade” (PDV3 - EE).

No entanto, não se pôde perceber entre essas pessoas nenhuma marca de desânimo. Todos parecem estar dispostos a lutar contra o preconceito e a provar que o indivíduo cego tem as mesmas capacidades que qualquer um. Isso é evidenciado nos registros que se seguem:

“Acho que isso (a cegueira) não é nenhuma deficiência. Nós não somos deficientes, nós temos só um problema de visão. Não temos deficiência”. (MCDV1 - EE).

“Não acho que a falta da visão atrapalhe a eficiência de meu trabalho. O problema visual não afeta na hora de desenvolver as tarefas”. (PDV4 - EE).

“Realmente nós somos cegos. Quando fala de deficiente pode ser aleijado, paraplégico, surdo, mudo; então tem que ser mesmo cego. Associação dos cegos, o nome já diz, né? Então não pode dizer deficiente a não ser que seja deficiente visual. Eu tenho uma deficiência visual, quer dizer, eu não tenho um órgão dos sentidos, né? Eles dizem assim: os portadores de necessidades especiais...isso todos nós somos. Não acho que você é não, mas os surdos-mudos...portador de necessidades especiais”. (PDV5 - EE)

“Eu sempre procurei mostrar capacidade e aceitação da minha condição de deficiente visual”. (PDV3 - EE).

“Eu sofri muitos tipos de preconceito na sala de aula, em minha vida escolar! Eu tive oportunidade de ficar tão triste e só não desisti porque eu tinha um objetivo: terminar o primeiro e segundo grau e chegar até a universidade” (PDV3 – EE).

Como componente da identidade humana, não há como intentar discorrer sobre o autoconceito da pessoa com deficiência visual, sem que se considere tudo que envolve a vida de discriminação e preconceito que tem marcado sua existência histórica. O cego elabora sua visão de si mesmo de acordo com a cultura da deficiência construída ao longo da história humana. Quando pretende romper com esses padrões culturais, a pessoa com deficiência

visual trava uma luta desleal contra um inimigo que, ironicamente, não pode ver. Essa batalha torna-se muito mais difícil quando a pessoa com deficiência visual se isola e permanece no anonimato. Diante da força de uma categoria organizada, que luta pela garantia de seus direitos humanos e civis, sem dúvida alguma, a sociedade começa a sentir-se pressionada a mudar, e, nesse sentido, na fala dos funcionários e usuários da ACEP (PI), se percebe a força deste órgão como grupo representativo das pessoas com deficiência visual. Eis alguns depoimentos:

“A sociedade [...] ela não tem conhecimento. Quando você não tem conhecimento [...] A falta de conhecimento gera preconceitos. O cenário que muita gente via há alguns anos atrás era do deficiente com a mão estirada pedindo esmolas [...] É difícil de você ver isso hoje. A imagem que muita gente tem de uma associação de cegos é de um depósito de pessoas sem visão. Muitos nem visitam a ACEP e não sabem a seriedade de um trabalho como esse aqui. Hoje, já temos mais de 30 cegos com curso superior que faz parte da instituição. São mais de 600 filiados”. (PDV6 – EE)

“Através da ACEP nós sempre fizemos parte da inclusão. Nasci dentro dessa inclusão. O que a gente sabe é que a questão do preconceito [...] com o passar do tempo é que a gente vai tendo isso diminuído. Ao longo da criação de entidades como a ACEP que colocam as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, no ensino [...] Não é a propaganda da inclusão que tem sido a causa principal da diminuição do preconceito, não! É, sim, a criação das entidades que têm dado a condição da pessoa com deficiência de se mostrar, se capacitar, se integrar à sociedade de uma forma mais concreta”. (PDV4 – EE).

É unânime, entre os entrevistados, o reconhecimento do importante papel da ACEP (PI) na luta em favor da inclusão social da pessoa cega. Alguns desses sujeitos participaram da fundação da ACEP (PI), acompanhado sua difícil trajetória de lutas, cujos avanços mais significativos datam de muito recentemente.

A luta travada pela ACEP (PI) é apenas o reflexo de uma luta muito mais ampla. A sociedade, de modo geral, tem demonstrado sua dificuldade em lidar com o “diferente” quando considera a deficiência como desvio do padrão de “normalidade” estabelecido pelos grupos sociais. Conseqüentemente, isso faz com que a deficiência passe a ser considerada por seu valor social negativo e o estigma que a caracteriza acaba por, muitas vezes, incorporar-se na identidade da pessoa com deficiência sendo perpetuado cotidianamente ao longo das gerações (AMIRALIAN, 1997; GOFFMAN, 1988; PORTO, 2005). Os relatos que se seguem registram essa marca de estigma:

“Você se sente discriminado quando você está num determinado local e a pessoa quer qualquer informação sua. Fica questionando se alguém anda com você. Então esse tipo de comportamento é involuntário e aí é um preconceito cultural que eu acho. A deficiência não é mais que uma diferença entre as pessoas, uma limitação, melhor dizendo. Esse

preconceito cultural, como eu disse, todos nós sofremos. Interessante é como têm pessoas com esse comportamento, têm outras que nunca nos viram e têm todo aquele jeito de chegar pra gente e se relaciona muito bem. Como existem pessoas de fácil relacionamento logo de primeira vista e outros que não se relacionam. Outros chegam depois e dizem: Olhe eu não me aproximava porque tinha medo de falar com você e você se zangar e [...] essas justificativas”. (PDV4 – EE).

“Olha o preconceito contra o cego existe e faz parte do dia a dia. O preconceito com relação à própria cegueira. Achar que o cego é uma pessoa de 2ª categoria. De achar que ele é uma pessoa que faz vergonha você estar próximo a ele. Esse preconceito a gente tem combatido muito, mas existe muito ainda. E a cega [...] tem dois tipos de preconceito que ela sofre: é o de ser mulher e de ser cega”. (PC1 – EE).

Se, como já foi dito por Ciampa (1994), a formação da identidade do homem vai depender diretamente do contexto histórico, social e cultural em que este está inserido, é preciso que o indivíduo com deficiência aproprie-se de seu papel ativo na construção desse contexto, a partir de sua inserção em espaços sociais que devem passar a ser comuns a todos, indistintamente. Os sujeitos entrevistados parecem estar conscientes da importância de sua inserção em todos os espaços sociais e, por esse motivo, embora reticentes, defendem a inclusão social:

“A ACEP, desde sua fundação, faz a inclusão. O aluno dela é matriculado na rede oficial lá fora. Também quanto ao mercado de trabalho. Em 1982 eu trabalhei em um supermercado que existia em Teresina, que era o São Gonçalo. Quando ele deixou de existir, eu sai. A questão da colocação da mão-de-obra no mercado de trabalho tem duas vertentes que impedem o deficiente de estar mais presente nessas atividades: é a questão da capacitação e das dificuldades de emprego; e a questão da qualificação. O deficiente precisa ser cada vez mais qualificado. Mais do que as que não têm deficiência. Porque se a pessoa normal faz 90%, as com deficiência têm que fazer 100% pra poder ser acreditado e ser aceito nesse mercado de trabalho tão difícil [...]” (PDV4 – EE).

“Uma das vantagens da inclusão é que, de qualquer maneira, ela é uma propaganda que faz com que as pessoas tirem o cego da geladeira. A questão da inclusão escolar, da inclusão no mercado de trabalho, elas têm seus fatores positivos. Não podemos dizer que é uma coisa nociva que o governo está querendo. Infelizmente o governo não tem os meios e nem quer ser parceiro das instituições que trabalham com cegos no Brasil e no mundo. Pra fazer uma inclusão completa se devem ouvir os protagonistas dessa inclusão” (PDV1 – EE).

Compreende-se que qualquer movimento em direção à inclusão social exige a quebra de velhos paradigmas, a rejeição a velhas concepções e a construção de novos sentidos do

viver em sociedade. Para que aconteça a inserção de todos, indistintamente, no mesmo espaço social, com a garantia de todos os direitos comuns a todos os cidadãos, a mudança não deverá ocorrer somente na parcela da sociedade considerada “normal”. Como todos os indivíduos, a pessoa com deficiência visual deve reconhecer que é diferente. Deve também reconhecer que algumas de suas limitações funcionais o colocam em situação de desvantagem social. Mas reconhecer essas diferenças não significa aceitar passivamente os estigmas que a acompanham. Não significa considerar como marca depreciativa um determinado traço físico, psicológico ou comportamental que ela venha a possuir.

Como bem explica Carvalho (2004), embora os traços biológicos, psicológicos e sociais não devam ser considerados isoladamente, caracterizam o indivíduo e precisam ser reconhecidos em sua representação, como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressa sua identidade.

Há que se reconhecer que, diante de toda a complexidade que envolve a formação da identidade da pessoa com deficiência visual, na busca por ampliar sua visão de si mesma, a educação tem um papel fundamental. Acredita-se que o processo de socialização promovido pela convivência do indivíduo cego com pessoas de visão “normal”, na escola regular, através da interação com pessoas diferentes, que conseguem ver o mundo, podendo assim descrevê-lo, tem extremo valor para a pessoa com deficiência visual e para a formação de sua identidade. Por esse motivo, a próxima categoria tratará do processo educacional da pessoa com deficiência visual, em busca dos sentidos da inclusão escolar para esses protagonistas.

Além da identidade e do autoconceito, outro elemento que interfere na visão que o cego tem sobre si mesmo é a sua “auto-imagem”. Oliveira (1994) considera que a auto-imagem é um sinônimo de autoconceito, contudo, a auto-imagem dá ênfase ao aspecto social de sua formação. Quando questionados sobre sua auto-imagem, os entrevistados revelaram a estreita relação que estabelecem entre sua auto-imagem e sua auto-estima:

“Me vejo um cara espontâneo. Me vejo um cara alegre. Me dou com todo mundo. Todo mundo que me conhece e que é ligado a mim, não só na ACEP, como principalmente em Timon [...] meus amigos que me conhecem e sabem bem quem é o A.”. (ADV2 – EI).

“Sou uma pessoa simpática. Nem bonito, nem feio. Dá pra levar a vida”. (ADV3 – EI).

Numa primeira análise, pode-se achar que a pessoa, por ser cega, seja incapaz de formar uma imagem de si mesma, fato que se refletiria na aparência, tornando-a uma pessoa descuidada da aparência e sem vaidade. A pesquisa demonstrou que isso não é verdade.

Um dado interessante e recorrente surgiu durante as entrevistas: no momento em que se pedia permissão ao entrevistado para fotografá-lo, a maioria (inclusive os homens) pedia um tempo para pentear os cabelos e melhorar a aparência. Algumas professoras trocaram de óculos (colocando óculos escuros), pediram opinião sobre sua aparência física e solicitaram uma cópia de suas fotos. Sempre que recebiam elogios sobre sua aparência mostraram-se, como qualquer outra pessoa, ora ruborizadas, ora envaidecidas. Um dos homens entrevistados, campeão piauiense de queda-de-braço, antes de ser fotografado, pediu para se arrumar um pouco, enxugou a testa, ajeitou os cabelos e a roupa.

Essa reação comum aos deficientes visuais entrevistados revelou aspectos de sua auto-estima, outro elemento importante na composição de sua visão sobre si mesmos. Segundo Oliveira (1994), a auto-estima refere-se à atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo. Como não se observou, entre os entrevistados, atitudes de desleixo com a aparência física; ao contrário, a maioria se arruma com esmero, combinando roupas e acessórios, conclui-se que esse esmero em arrumar-se reflete sentimentos de uma auto-estima positiva. Eles gostam de ser elogiados por sua aparência e mostram-se extremamente vaidosos. A impossibilidade de ver sua imagem num espelho parece não afetar o desejo de cuidar-se, de arrumar-se. Por outro lado, essa vaidade também pode refletir a necessidade de sentirem-se aceitos pelos demais. Retomando a situação da troca de óculos, por óculos escuros, no momento de serem fotografados, demonstra a intenção de alguns de “camuflar”, esconder a ausência de visão que, para muitos, fica evidente na aparência dos olhos.

O autoconceito, a auto-imagem e a auto-estima são elementos e, ao mesmo tempo, componentes psíquicos e, como tal, resultam de uma construção sócio-histórica e cultural, constituindo expressão da identidade. Nesse sentido, a identidade é a síntese que o indivíduo faz de si mesmo a partir do movimento dialético (dinâmico e mutável) das interações que estabelece com os outros e com o meio.

Desse modo, pode-se afirmar que a formação da identidade da pessoa com deficiência visual, ou seja, a síntese que fará de si mesma, vai depender diretamente da qualidade das relações estabelecidas no meio social em que ela está inserida. No caso das pessoas com deficiência visual que freqüentam o espaço educacional constituído pela escola especial (CHARCE) e pelas escolas de inclusão (creche e U.E.”Nair Gonçalves”), unidade social representativa deste estudo, a visão que têm de si mesmas sofre influência direta das interações estabelecidas nesse espaço. Analisando os relatos que se seguem, percebe-se, por exemplo, o quanto o meio educacional inclusivo, para muitos, tem contribuído de forma positiva na formação de sua identidade:

“P.F. melhorou muito quando veio pra escola. Até nas passadas, no caminhar. Quando eu comecei a trazê-lo pra cá ele não corria, tinha dificuldades para caminhar e hoje, não. Tem seis anos e está se desenvolvendo mais. Melhorou a agressividade quando entrou na escola. Converso muito com ele. Ele tem colegas aqui na escola”. (MCVN1 – CRECHE).

“Acho importante ela estudar na creche pra se socializar com as outras crianças de visão normal. Ela aprendeu a falar algumas palavras que não sabia falar direito.”. (MCVN2 – CRECHE).

“Minha filha melhorou bastante quando veio estudar com as crianças de visão normal. Ela melhorou bastante – 100%”. (MCVN2 – CRECHE).

No entanto, nem sempre as relações estabelecidas na diversidade do espaço educacional inclusivo são harmônicas. Algumas são conflituosas; outras, ainda, podem ser consideradas, até certo ponto, traumáticas. Um fato acontecido na U.E. Nair Gonçalves ilustra bem esse fenômeno. Ao ser entrevistado, uma criança de nove anos, com baixa visão, aluno da 3ª série, relatou um episódio: ele estava no pátio, na hora do recreio, e um grupo de crianças (de visão “normal”) enchia-lhe as costas de carrapicho (uma plantinha espinhenta). Um outro grupo se aproximou em defesa dele e gritava: Deixem o “ceguinho” em paz, não façam isso com o “ceguinho”! Quando a pesquisadora comentou o quanto foi bom que alguns coleguinhas tivessem surgido em sua defesa, o menino foi enfático: - Foi bom, sim! Mas não precisavam ter me chamado de ceguinho! Meu nome é...

Infelizmente, nem todos, como esse garoto de nove anos, encontram forças para lutar contra o estigma da deficiência. Alguns acabam por acrescentar a sua identidade os atributos da inutilidade, incapacidade e ineficiência que acompanham a deficiência. Acabam por localizar, neles mesmos, a causa da rejeição e exclusão por eles sofridas. Sá (1992, p. 25) adverte que “[...] incontáveis são as pessoas cegas, confinadas em si mesmas e temerosas de enxergar a vida com suas próprias mãos”.

Durante a pesquisa esse temor e insegurança mencionados por Sá (1992) se revelaram em algumas entrevistas. Quando eram interpeladas, essas pessoas mostraram-se retraídas e suas respostas quando não eram evasivas eram sempre curtas, sem espaço para estabelecer uma conversa. Medo, estranheza, desconfiança foram alguns dos sentimentos que se revelaram nas atitudes. Muitos desses sentimentos acabam gerando dificuldades nos relacionamentos entre estigmatizados e não-estigmatizados.

Nessa perspectiva, é interessante mencionar outro aspecto importante sobre os efeitos do estigma no estigmatizado que se evidenciou na pesquisa: a existência de um preconceito da



pessoa cega contra a pessoa de visão “normal”. Muitos dos sujeitos entrevistados admitiram antecipar pensamentos e atitudes de pessoas consideradas “normais”, como quem já esperasse uma atitude preconceituosa por parte dessa pessoa. Os depoimentos que se seguem exemplificam essa atitude:

“O preconceito muitas vezes é maquiado. Às vezes também a gente já está tão calejado... a deficiência te deixa meio arisco, né? Às vezes pode até ser que a pessoa não tenha a intenção mas você se sente atingido” (ADV6 – EE).

“Algumas pessoas cegas não entendem o gesto de ajudar, entendem como se fosse piedade e até rejeitam esse tipo de gesto. O preconceito está no interior deles, desses que não aceitam a ajuda. [...] (PDV7 - EE).

Isso explica, porque, no episódio anteriormente relatado sobre o “carrapicho”, para a criança com deficiência visual, o fato dos coleguinhas a terem defendido tenha ficado em segundo plano; tendo permanecido em evidência o peso da palavra “ceguinho”. O sentimento de “desconfiança” e a resistência a uma maior proximidade com os colegas de visão “normal”, conseqüentemente, agravam e reforçam ainda mais os efeitos do estigma.

Nesta ótica, pode-se dizer que as relações interpessoais que se estabelecem na ACEP (PI), entre as pessoas com deficiência visual e as de visão “normal”, são extremamente importantes para a superação desse sentimento de “desconfiança”. O fato de ser um espaço em que a maioria das pessoas possui deficiência visual cria um ambiente acolhedor, confiável. Os participantes da ACEP (PI) sentem-se entre pessoas conhecidas, entre os amigos; e o clima que impera é de brincadeira e de descontração.

Entre as atividades oferecidas pela ACEP (PI) que favorecem essa superação estão as aulas de comunicação, de AVD, de Orientação e Mobilidade. São aulas que ajudam muito a pessoa com deficiência visual a situar-se e a comunicar-se com o mundo. Um professor, ex-aluno do CHARCE ressalta a importância dessas atividades:

“Primeiro nós trabalhamos a parte de atividades da vida diária, a parte de educação física; trabalhamos a orientação e mobilidade que é onde vamos aprender a nos locomover sozinhos, que é muito importante!” (PDV1 - EE).

Sobre essas atividades, foi levantado por um aluno outro aspecto relevante: a necessidade de conscientização de seus próprios limites. No momento que a pessoa com deficiência visual reconhece seus traços, limites, sentimentos e aspirações; começa a reconhecer também seus atributos, habilidades e possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira, a pessoa vai construindo sua autonomia e consolidando uma identidade mais realista,

o que faz dela uma pessoa mais forte, centrada, confiante, pois se conhece e reconhece seus limites e qualidades.

“Ainda não sou capaz de me submeter a uma outra atividade como o lazer. Ali na ACEP sempre jogam bola. Só quem pode jogar é quem está preparado. A gente que não tem uma preparação física não tem condições de bater uma bolinha” (ADV2 – EI).

O relato acima demonstra a importância das aulas de orientação e mobilidade para a pessoa cega. Nessas aulas, a pessoa cega aprende a se localizar, trabalha seu esquema corporal, seu equilíbrio, sua lateralidade. Aprende a usar a bengala para se locomover e ganha mais autoconfiança. Entretanto, nem todos querem participar das aulas. Um exemplo dessa resistência foi encontrado no relato da mãe de um aluno de sexta série da U. E. “Nair Gonçalves”. Ela contou que seu filho detesta usar a bengala. Prefere se arriscar na escuridão a levar nas mãos um indicativo tão claro de sua deficiência.

Segundo Goffman (1988, p. 40), esse comportamento denomina-se “de ‘normificação’, ou seja, esforço por parte do indivíduo estigmatizado em se apresentar como uma pessoa comum, ainda que não esconda necessariamente o seu defeito”. Esse comportamento nas pessoas com deficiência visual foi observado em várias situações durante a pesquisa. Como se justifica essa atitude? Analisando o fato sob a perspectiva de que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre com base na apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados, a tentativa de camuflar o “defeito” decorre do desejo de não sofrer as penalidades do estigma, refletidas em práticas preconceituosas culturalmente elaboradas. A análise do episódio descrito no parágrafo anterior permite observar que aquele adolescente procurava minimizar os efeitos estigmatizantes de sua deficiência. Aquele jovem estava na escola com o objetivo de fazer uma homenagem às mães apresentando um número musical. Ele tinha consciência de que estava numa posição de evidência e que todos, provavelmente estariam olhando pra ele enquanto se deslocava até o microfone. Resolveu então arriscar um trajeto às escuras, sem o auxílio de ninguém. Não queria que sua deficiência ficasse em evidência.

Da mesma forma como acontece com as pessoas que conseguem ver, para as pessoas com deficiência visual “conhecer a si mesmo” e “conhecer o outro” são grandes desafios. Trata-se de um processo constante e dinâmico. Constante, porque quando o homem imagina estar conseguindo reconhecer sua própria identidade ou a identidade de outrem, percebe que há sempre algo novo ainda encoberto, e, por isso mesmo, dinâmico, porque a plasticidade humana permite que as pessoas mudem, embora continuem sendo elas mesmas.

Nesse processo, volta-se a considerar que se o homem é um sujeito que se constitui historicamente, as relações que as pessoas cegas estabelecem com o meio e com seus pares são extremamente importantes na constituição de suas identidades. Por isso é tão importante observá-las no contexto dessas relações.

A denominação utilizada para se referir à pessoa cega também se reflete na sua identidade. Durante a história humana, as pessoas com deficiência receberam várias denominações. As pessoas com deficiência mental já foram chamados de bobos, idiotas, imbecis ou dementes; se tinham deficiência física eram tratadas por aleijados; e, termos como excepcional, portador de deficiência ou portadores de necessidades especiais foram, e são ainda, usados de forma mais genérica para denominar as pessoas com algum tipo de deficiência. Algumas dessas denominações estão carregadas de preconceito e acabam por evidenciar ainda mais as limitações funcionais dessas pessoas.

Contudo, convém ressaltar que as inúmeras mudanças na nomenclatura muitas vezes, ao invés de representar um avanço atitudinal no que se refere ao tratamento dado à pessoa com deficiência, têm servido, sim, para desviar o sentido de “deficiência” e de suas implicações individuais e sociais. Nas entrevistas, quando interpelados sobre essa nomenclatura, as pessoas com deficiência visual apresentaram uma opinião formada a esse respeito:

“Eu não tenho esse preconceito que alguém me chame de cego, não. Se você chama por gozação dá pra perceber, até porque a palavra ‘cego’ é real, muito embora pese. Muita gente acha que pesa muito, é uma palavra muito grosseira que contraria as pessoas, mas eu, por exemplo, eu ficaria contrariado se você me chamasse de cego de uma forma grosseira. Mas se for de forma sem grosseria dá para perceber. A minha preferência, é lógico, é que me chame pelo meu nome” (PDV4 – EE).

“Pessoa com deficiência visual, é o nome ideal pra gente. Existe sim, muito preconceito. Eles pensam que só porque a gente não enxerga a gente não tem facilidade de aprender como eles. A gente não é um coitadinho como eles pensam... a gente também é normal, só porque a gente não tem a visão mas... a gente pode ser como eles também, é claro!” (ADV3 - EE)

“Não é a denominação utilizada para se referir ao cego que lhe causa preocupação, mas o peso do preconceito que acompanha essa denominação” (ADV4 – EE).

Outro elemento que influenciará diretamente no autoconceito da pessoa com deficiência é o modo como a família enfrenta e aceita o problema. Na família se estabelecem os primeiros vínculos afetivos e as primeiras interações com o meio social. Se essas interações

definem-se como experiências acolhedoras, estabelecidas num ambiente que transmite segurança e motivação para explorar o mundo, o ambiente familiar torna-se responsivo, dando condições à criança para formar um autoconceito positivo. Os relatos que se seguem demonstram a importância dessas relações, tanto ressaltando os aspectos positivos do apoio familiar como denunciando os danos causados pelo preconceito dentro do ambiente familiar.

“Graças a Deus eu tive um apoio muito grande da minha família. Eram pessoas simplórias na forma de pensar. Pessoas que não tiveram oportunidade que eu tive...a educação. Passei quase três anos parado, mas minha mãe sempre me apoiando, buscando tratamento. Tem a questão da esperança [...] Você tem a esperança que vai voltar a enxergar e quando você cai na real, às vezes tem perdido três anos, assim como eu perdi. Mas a minha mãe e minha família me apoiaram muito”. (ADV6 – EE).

“Eu e tantos outros que tivemos a oportunidade de estudar somos privilegiados. E o cego que a família [...] porque eu acho que o preconceito maior começa dentro de casa, por parte de muitas famílias. As famílias não preparam, não buscam informação para trabalhar com o deficiente de vários casos. Então isso é preconceito familiar”. (PDV6 – EE).

Na ausência de um apoio familiar no enfrentamento da deficiência, muitas pessoas com deficiência visual buscam, em outros espaços sociais, como a ACEP (PI), esse apoio emocional e material. Nesse sentido, novamente se ressalta a importância da ACEP (PI) enquanto espaço de socialização para essas pessoas. De modo especial, a convivência na diversidade que caracteriza o cotidiano da instituição, enriquece enormemente o processo de auto-reconhecimento do indivíduo e sua identidade. Convivendo com pessoas diferentes, a pessoa com deficiência visual tem a oportunidade de observar na ação dessas pessoas, alternativas diferentes para a solução de problemas, construindo a partir dessas observações, inúmeras possibilidades de superação dos seus limites.

Mesmo diante de todos os desafios da convivência na diversidade, observou-se que a pessoa com deficiência visual deseja sua inclusão social, sendo reconhecida pelo que é e não pela deficiência. Um caso acontecido na U.E. “Nair Gonçalves” ilustra esse desejo que a pessoa cega tem de participar do mundo “normal”, tendo acesso à convivência não segregada. Enquanto a pesquisadora observava a dinâmica da sala de aula de inclusão (3ª série), notou um rapaz com deficiência visual diferente na sala de aula. Não era aluno daquela sala.

Os outros alunos pareciam ter intimidade com ele e a todo instante levantavam e iam até sua carteira, para conversar ou simplesmente tocá-lo de modo que os reconhecesse. A professora esclareceu reservadamente que se tratava de um aluno que por problemas de saúde não poderia dar continuidade aos estudos e que estava ali matando as saudades da turma. Esse

jovem tinha um tumor na cabeça e o esforço para estudar, segundo os médicos, estava agravando seu estado de saúde. Ele trazia os bolsos cheios de chocolate e o coração cheio de ternura. Sempre que as crianças conseguiam driblar a atenção da professora, ele lhes passava um chocolate e um sorriso.

Diante de todas as considerações feitas até aqui, quando se pensa em como o cego se vê, considera-se que seja qual for o autoconceito que ele tenha formado de si mesmo, esse autoconceito vai acompanhá-lo aonde quer que ele vá. Na sala de aula, nas relações interpessoais, nos conflitos emocionais, nos obstáculos e nas limitações funcionais esse autoconceito vai sofrendo mudanças significativas e, aos poucos vai se consolidando, marcando a identidade dessa pessoa.

A educação, de um modo geral, precisa urgentemente de reformas atitudinais que a façam romper com velhas práticas excludentes em troca de uma pedagogia que acolha a todos na diversidade. Para tanto, o primeiro passo está na “aproximação”. Está em parar de fotografar e retratar a educação, sob o foco de uma “visão” panorâmica. É preciso que o professor, o diretor, os pais, os funcionários da escola, aproximem-se. Cheguem mais perto pra contar de certo: quem é aquele aluno? Aquele que antes de ter deficiência visual, tem uma história, uma vida, um nome, e infinitas possibilidades de aprendizagem.

## **5.2 Categoria 02 – Os sentidos da inclusão escolar**

Na presente categoria, para iniciar a discussão sobre os sentidos da inclusão escolar faz-se necessário refletir sobre um tema mais amplo que se contrapõe às desigualdades sociais e ao estado de pobreza e miséria em que vive a grande maioria das pessoas no mundo: a inclusão social. Mais do que simplesmente um modismo, a inclusão social como um direito humano inalienável emerge num contexto de naturalização das desigualdades sociais, de submissão à ordem estabelecida pelas estruturas de poder que marcam esse tipo de sociedade. Diante de tantas desigualdades e injustiças sociais resta aos “excluídos” lutar por uma reestruturação econômica, política, jurídica e cultural.

Com o objetivo de revelar os sentidos da inclusão escolar para os sujeitos que vivenciam esse processo, a análise aqui organizada buscou primeiramente identificar os sentidos de inclusão social para os sujeitos da pesquisa. Durante as entrevistas e conversas informais, realizadas tanto na escola especial como na escola inclusiva, quando questionados

sobre o que entendem por inclusão social, os sujeitos investigados relacionaram o termo ao contexto de suas vivências sociais referindo-se à inclusão como sendo o processo de inserção da pessoa deficiente no meio social considerado “normal”. É o que se observa nos registros de fala que se seguem:

“Inclusão social? Essa palavra está muito em uso e está na moda no Brasil. Mas muitas vezes eu vejo pessoas defendendo a inclusão de forma errada [...]”. (PDV4-EE).

“Inclusão social é a convivência normal do deficiente no meio social considerado normal”. (PVN2-EE).

“É deixar que o deficiente participe o máximo da vida normal. Inclusos em todas as atividades, todos os aspectos. É claro que tendo limitações. A sociedade tem que está vendo em que eles podem ser encaixados, pra eles estarem sempre participando”. (PVN5-EE).

“Inclusão social é a mesma coisa de todos os deficientes estarem incluídos com as pessoas normais” (ADV5 - EE).

Percebe-se que a concepção de inclusão para as pessoas com deficiência visual aproxima-se do que considera Fonseca (2003), para quem a inclusão social deve garantir que todos, indistintamente, tenham as mesmas oportunidades de acesso aos benefícios que a sociedade moderna oferece: saúde, educação, abrigo, segurança e lazer de qualidade. Segundo Ross (2000), para se compreender o lugar, a posição e o valor da inclusão social, deve-se, antes, analisar as formas de exclusão resultantes do neo-economicismo liberal que fundamentam implícita ou explicitamente as políticas e práticas sociais dos países capitalistas. Em países capitalistas como o Brasil, a valoração da pessoa humana, atendendo ao modelo neo-economicista, ainda permanece condicionada ao seu potencial de produção. Desse modo, para a pessoa cega a inclusão social representa um sonho a se realizar, bem como acena para uma sociedade que valoriza seus sujeitos pelo que eles são, e não pelo que podem produzir.

Segundo Tiballi (2003), Pinheiro (2003) e Ross (2000), essa é uma discussão que deve ser considerada politicamente, devendo, portanto, ser analisada no contexto dos interesses que regem uma sociedade capitalista. Conseqüentemente, as políticas públicas que ao longo da história das sociedades capitalistas têm sido determinadas pela classe economicamente favorecida, jamais poderão representar os anseios dos excluídos.

Além de reforçar o pensamento dos autores citados no parágrafo anterior, os depoimentos que se seguem reivindicam a participação significativa da pessoa com deficiência na organização dessas políticas públicas:

“Muito deficiente não sabe nem o que é inclusão. A inclusão tem tido os avanços dela, só que ela está sendo muito usada como vitrine pra beneficiar certos grupos. A problemática do deficiente está muito em foco. O que não falta hoje é instituição, são órgãos que se dizem envolvidos com a causa. É interessante notar que o deficiente ainda não tem uma participação significativa dentro desses órgãos governamentais, né?”. (ADV6 - EE).

“Eu acho que quem sabe melhor, quem compreende melhor a problemática, é quem está vivendo na pele. Um exemplo: a gente vive na sociedade capitalista, uma sociedade que a gente tem que utilizar o dinheiro, a moeda. O deficiente para receber um troco...o deficiente visual, ele não sabe o que está recebendo. Tem que confiar na honestidade de quem está passando pra ele. Então eu acho que levando em consideração a conjuntura, que a gente vive numa sociedade capitalista, a partir do momento que você não tem condições de saber a quantidade de dinheiro, que é a mola que move essa sociedade, você já está excluído, né?”. (ADV7 - EE).

“A inclusão social se estivesse sido discutida com as pessoas que dela necessitam era um passo gigantesco [...] Eu só posso me sentir incluso se eu estiver participando em pé de igualdade das atividades daquele grupo social do qual estou fazendo parte”. (PDV1-EE).

Analisando a fala desses depoentes, observa-se a extensão e complexidade que envolve o processo de inclusão social. Segundo a percepção dessas pessoas essa é uma temática que para ser vivenciada em toda a sua extensão precisaria ser discutida por quem é vítima da exclusão social. Apesar de reconhecer os avanços em direção à inclusão, os entrevistados consideram que os sentidos da inclusão não envolvem somente a garantia de direitos humanos, mas pressupõem elementos mínimos essenciais à autonomia dos indivíduos.

Enquanto Aranha (2001) defende uma ação participativa de todas as instâncias da sociedade em prol da construção de uma sociedade inclusiva, uma outra visão da inclusão social a coloca inteiramente sob a responsabilidade da educação. Tiballi (2003) ressalta que, para as pessoas que comungam esse pensamento, o propósito do paradigma inclusivo não é somente “incluir na escola”, e sim, “incluir pela escola”. Nas entrevistas, alguns se posicionaram em defesa da concepção redentora da educação, outros, ao contrário rebateram-na de forma contundente:

“Inclusão social seria incluir os excluídos na sociedade. Como a educação é o elemento que mais contribui para a inclusão, a educação é o primeiro passo para a inclusão social. Se você promove a inclusão escolar, conseqüentemente, você vai promover a inclusão social”. (PVN1-EE).

“A gente fala de inclusão. Eu acho que antes de haver inclusão educacional tem que haver uma inclusão como um todo. Se houver essa inclusão, conseqüentemente você vai ter a inclusão escolar do deficiente. Se nossas famílias aqui fossem pessoas que tivessem

incluídas dentro da sociedade, com dignidade, eles próprios teriam estrutura, condições pra proporcionar pra gente as ferramentas necessárias pra gente se desenvolver”. (ADV7 - EE).

O argumento contra a concepção de “incluir pela escola” sustenta-se na constatação de que a assimilação cultural não garante a inclusão social, podendo, pelo contrário, legitimar o processo de exclusão social para o qual a escola tem efetivamente contribuído (TIBALLI, 2003).

Ao considerar os eventos do cotidiano educacional inclusivo e como os sujeitos pesquisados compreendem esse processo buscou-se observar as práticas de inclusão desenvolvidas, tanto na escola especial quanto na escola inclusiva. Algumas falas dos sujeitos pesquisados demonstram que, embora eles acreditem na inclusão escolar como “uma possibilidade”, eles não a reconhecem como algo que já esteja acontecendo de fato:

“Eu acredito que a inclusão escolar exista. Agora, ainda não está existindo! Ela é possível, mas não está acontecendo realmente” (PVN1 - EE).

“Acho que no futuro ela vai existir. Eu creio que quando se coloca esse aluno (com deficiência) na rede regular, todo mundo já está aprendendo como lidar com ele. [...] Não existe essa coisa de ser cego e ser agregado apenas às pessoas cegas. Não! Você tem que ser incluído mesmo! Não pode ficar isolado, só entre os cegos!” (PVN5 - EE).

Para esses sujeitos, a inclusão escolar mostra-se como o “ideal”, mas o “real” ainda se distancia muito desse modelo idealizado. Há muito tempo os cegos já vivenciam experiências de inclusão escolar. A escola regular pesquisada já recebe cegos no seu quadro discente há mais de uma década. Eles são “inseridos” na escola, recebem o apoio técnico e pedagógico da escola especial (CHARCE), mas não se sentem “incluídos”. Esse sentimento se revelou em diversas situações do cotidiano da ACEP (tanto no CHARCE, quanto na pré-escola) e da U.E. Nair Gonçalves.

Um exemplo aconteceu nas comemorações do “dia das mães” da U. E. “Nair Gonçalves”. A pesquisadora pediu para que a coordenação identificasse as mães dos alunos com deficiência visual presentes no evento para que se pudesse estabelecer um contato informal com essas mães. A coordenadora informou que isso não seria possível porque os alunos cegos, normalmente, não participavam das festividades da escola, a não ser que não coincidisse com as comemorações realizadas na ACEP (PI). Segundo ela, eles não gostavam de perder as festas da ACEP (PI). Naquele evento, apenas um aluno de sexta série,



com deficiência visual, compareceu a festa com sua mãe, pois havia sido convidado para homenagear as mães com uma apresentação musical.

No cotidiano da escola regular, os alunos cegos quase sempre se mostraram inseguros e desconfiados. Na hora do recreio, os alunos com deficiência visual buscavam acompanhar-se de seus iguais. Puderam-se observar tímidas tentativas de aproximação por parte dos coleguinhas de visão “normal” que logo se distraíam com seus colegas “videntes”.

Faz-se necessário, entretanto, ressaltar um aspecto que agrava o distanciamento e o “estranhamento” entre os alunos deficientes visuais e os de visão “normal” presentes no espaço educacional inclusivo: a diferença de idade. Ao se estabelecer a relação idade-série dos dez sujeitos com deficiência visual, incluídos na Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (2ª, 3ª e 4ª séries) do turno da manhã, no ano de 2006, observou-se uma distorção surpreendente:

- 2ª Série (seis alunos, sendo três em cada sala de 2ª série): 18, 24, 25, 26, 32 e 63 anos.
- 3ª série (três alunos): 10, 12 e 24 anos.
- 4ª série (um aluno): 19 anos.

Essa distorção se estabelece em decorrência do ingresso das pessoas com deficiência visual no sistema educacional ser muito tardio.

Desse modo, observa-se que entre os alunos de 2ª série, por exemplo, onde a maioria dos alunos tem entre oito e nove anos de idade, os alunos com deficiência visual são adolescentes ou adultos (um deles, inclusive, com 63 anos). Somente na 3ª série as interações estabelecidas entre os alunos com visão “normal” e com deficiência visual não ficaram comprometidas pela diferença de idade.

Ao contrário do que foi observado na escola regular, onde o cego demonstra insegurança e timidez, na ACEP (PI), entre seus “iguais”, a pessoa com deficiência visual sente-se mais à vontade. Por que isso acontece? Porque como já foi dito, a assimilação cultural não garante a inclusão social. Atualmente, de forma mais ou menos intensa, todos são levados a assimilar os princípios e fundamentos da inclusão escolar; contudo, a escola do sistema regular de ensino ainda mantém práticas que reforçam a exclusão social. Ainda persistem muitas atitudes preconceituosas na escola regular, como por exemplo: os apelidos, os insultos, os maus tratos e os rótulos que a pessoa “diferente” recebe no espaço escolar.

No contexto pesquisado, observou-se que as pessoas deficientes visuais, reconhecendo esse preconceito, tendem naturalmente a acreditar que, entre seus “iguais”, realmente se sentirão melhor. Contudo, segundo Dall’Acqua (2002), é no espaço escolar inclusivo que se deve examinar como vão sendo construídos esses preconceitos contra as pessoas com

deficiência. Segundo a autora, é exatamente nesse universo mais amplo que o familiar, que acabam se consolidando os mecanismos responsáveis pela construção social da deficiência, pois quando a criança começa a freqüentar a escola, começa a se relacionar com pessoas diferentes que trazem e reproduzem no contexto escolar as regras de controle social e as concepções segundo as quais as práticas sociais são instituídas.

Isso explica as experiências negativas, como a descrita anteriormente por Goffman (1988), a que se submetem as pessoas com deficiência no espaço escolar inclusivo. Explica também a freqüência com que tais experiências se reproduzem no espaço escolar. Os depoimentos colhidos e apresentados na seqüência são exemplos dessas experiências negativas:

“Em minha experiência escolar eu tive oportunidade de ficar tão triste, que só não desisti porque eu tinha um objetivo: terminar o primeiro e segundo grau e chegar até a universidade. No momento de dividir os grupos e ninguém queria aceitar. No primeiro momento, porque achava que eu não sabia de nada. Já no segundo momento, quando eu fazia o meu trabalho individual, entregava para a professora e ela corrigia e falava para os meus colegas de sala que o meu trabalho tinha sido excelente e que eu realmente tinha capacidade [...] no próximo trabalho de grupo todos queriam que eu participasse”. (PDV3-EE).

“Muitas vezes, a colega de sala emprestava o caderno para outra, mas não emprestava pra mim. Então eu ficava me perguntando: por que ela empresta pra fulano e pra mim não pode emprestar?”. (PDV5-EE).

Relatos assim enfatizam a importância do ambiente escolar como um local de encontro com o outro, diferente de nós. No primeiro depoimento, nota-se uma mudança de atitude provocada pela presença do indivíduo “diferente” no espaço escolar que antes só admitia a presença de “semelhantes”. Tanto para Mantoan (2003b) quanto para Fonseca (2003), através do convívio é que o outro “diferente” deixará de ser um indivíduo qualquer e passará a ser reconhecido como alguém essencial. Alguém que possui limitações, mas que quando confrontados com pessoas “normais” fazem-nas perceber que elas também têm limites.

Segundo os entrevistados a inclusão escolar apresenta-se como uma possibilidade, uma realidade a ser alcançada, resultado da ação conjunta que envolve professores, diretores, pais, alunos e demais membros da sociedade:

“A inclusão está muito em moda, muito falada [...] mas eu acredito que estamos apenas começando. O processo de inclusão ainda é muito rasteiro, muito pequeno, porque a inclusão é pra ter um complemento mesmo! Para a pessoa deficiente estar inclusa no processo tem ainda muita coisa pela frente. Por exemplo, em algum momento ela pode estar sendo incluída pela sociedade, mas não estar tendo interação com ela. Pode estar

sendo um estudante em sala e estar sendo ignorado por seus colegas. Então não está havendo inclusão porque não está havendo interação”. (PDV3-EE).

No âmbito da presente categoria, os dados de pesquisa revelaram que, no universo de convivência das pessoas com deficiência visual, existe um consenso sobre a importância e a necessidade da inclusão escolar. Todos os entrevistados deixaram claro que a inclusão escolar tem sido benéfica para o desenvolvimento da pessoa cega, demonstrando, inclusive, certa satisfação com as ações em direção à inclusão escolar dos cegos desde a pré-escola.

Entretanto, embora a prática de inclusão escolar do cego, em comparação com outras deficiências, não seja uma novidade, visto que desde as primeiras iniciativas de educação para cegos a tendência foi de incluí-los no ensino regular logo após a sua alfabetização; foram insignificantes as iniciativas de construção de um sistema inclusivo que atendesse a esse tipo de criança desde a pré-escola. A alfabetização dos cegos quase sempre tem acontecido quando estes já são adolescentes, jovens ou adultos.

Segundo dados coletados na Unidade Escolar “Tia Graça Nery”, são dois os maiores motivos da criança cega não sentir-se incluída de forma satisfatória, desde a pré-escola, no ensino regular: superproteção e preconceito.

Finalmente, se como afirma Charlot (1992), a etnografia desnuda o real, à medida que se buscava revelar, na trilha investigativa, os sentidos da inclusão escolar para a pessoa cega; as atuais práticas educacionais consideradas inclusivas foram sendo colocadas em xeque. Observou-se através dos depoimentos dos sujeitos, das imagens e dos sentimentos expressos nas ações cotidianas do espaço inclusivo que, muitas práticas sociais excludentes resistem à construção desse novo paradigma educacional, sendo reproduzidas cotidianamente.

Segundo André (1995, p.19), “[...] em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem”. Com base nessa premissa, conclui-se, finalmente que, os sentidos da inclusão escolar estão em pleno processo de construção e de concretizar, no espaço sócio-cultural da ACEP (PI) e demais instituições pesquisadas.

Na dialética desse processo, o campo pesquisado, formado pela ACEP (PI) e pela Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, apresentou-se como um “campo minado”; expressão essa alusiva ao estado de tensão que se estabelece quando velhos paradigmas começam a ser quebrados dando lugar a inovações paradigmáticas.

No caso específico da inclusão escolar, todos os sujeitos envolvidos nesse processo parecem caminhar nesse “campo minado”. Numa trajetória que, embora desafiadora, é lenta, cuidadosa, desconfiada e conflituosa. Vale ressaltar, entretanto, que os conflitos que surgem nesse trajeto são extremamente importantes, pois permitem identificar os obstáculos e as reais possibilidades da inclusão escolar. Nesse sentido, a próxima categoria buscou revelar alguns elementos importantes nesse processo de identificação e de inclusão.

### **5.3 Categoria 03 - Escola especial e a escola inclusiva: dois caminhos e uma direção**

Nos primeiros momentos da pesquisa, quando se optou por investigar a inclusão de pessoas com deficiência visual, já realizada há mais de uma década na Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, a pesquisadora vislumbrava encontrar ambientes humanos de convivência autenticamente plurais. Ao confrontar-se com a realidade, embora não tenha encontrado no ambiente inclusivo um espaço de convivência “harmonioso”, felizmente ainda pôde encontrar um espaço humano e plural.

E à medida que se investigava quais aspectos demarcavam a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço educacional inclusivo, tanto no espaço da pré-escola (creche), como na U.E. “Nair Gonçalves”, se percebia a importância da escola especial nesse processo.

Segundo o que foi observado, no cotidiano da “creche”, Unidade Escolar “Tia Graça Nery”, escola infantil inclusiva que atende a crianças com deficiência visual e que funciona dentro da ACEP (PI), embora a prática de inclusão ali realizada demonstre que o ideal estabelecido pelo paradigma inclusivo ainda não foi alcançado, para a maior parte dos sujeitos esse ideal parece ser intensamente almejado.

Carvalho (1998, p. 150) mostra-se muito realista quando afirma que ainda há muito a se fazer em apoio aos “[...] esforços das escolas para ampliar sua capacidade de resposta à diversidade, minimizando todas as práticas excludentes e segregadoras”. A foto nº 76 apresenta o espaço e a dinâmica do cotidiano de uma das salinhas de aula de inclusão.

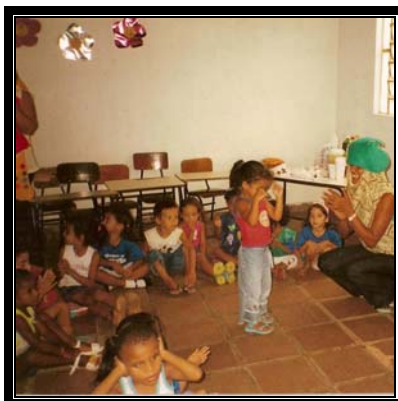


Foto nº 76: Aula na creche  
Fonte: acervo da autora, 2006

A foto registra um momento lúdico de contagem de história na creche. As crianças estão sentadas no chão, em círculo, e a professora utiliza uma fantasia, músicas e gestos para enriquecer a contagem da história. A imagem registra o estado de euforia de duas meninas com deficiência visual que inquietas tentam acompanhar os acontecimentos da aula.

Segundo Galvão (2006), para que o desenvolvimento da criança cega aconteça de forma favorável, deve acontecer num ambiente acolhedor, adequado às necessidades da criança, estimulante e desafiante.

Promover esse ambiente – que aparentemente não é mais do que garantir o básico, para que qualquer criança cresça plenamente – acaba, muitas vezes, por se transformar em uma árdua tarefa, quando se trata de uma criança que nasce com deficiência visual, pois o cego, a princípio, é um intruso, vivendo em uma sociedade de videntes, no mundo que foi preparado por e para pessoas com uma maneira específica de capturar o seu conteúdo, uma percepção primordialmente visual” (GALVÃO, 2006, p. 4-5).

Durante a observação da dinâmica escolar da creche percebeu-se um estado de tensão constante por parte das professoras em atender às necessidades das crianças cegas. Em algumas atividades, ficou demonstrada, inclusive, uma atenção diferenciada às crianças cegas e, até mesmo, atitudes de superproteção. O ambiente de sala de aula é, na medida do possível, acolhedor. Brincadeiras, música, atividades lúdicas estão presentes atendendo à dinâmica comum de uma sala de pré-escola.

Ao se referirem à creche, os sujeitos entrevistados reconhecem que essa conquista representa uma grande vitória na educação dos cegos. O relato que se segue, de uma professora de alfabetização em Braille, é demonstrativo desse reconhecimento.

“Essa creche aqui foi um sonho antigo dos fundadores da ACEP (PI). O objetivo principal foi a socialização da criança cega com a criança vidente. A criança cega é muito “medrosinha”, muito dependente. À medida que ela vai convivendo com as crianças que enxergam ela vai perdendo o medo, ela vai se sentindo pessoa. Quando ela chega na escola lá fora, aí ela já tá totalmente integrada e socializada” (PDV3 – EE).

Essa importância da creche no processo de socialização da criança cega reforça-se na ótica de Vygotsky (1993) quando atribui à gênese do desenvolvimento da criança uma lógica própria adquirida num sistema de comportamento social. Por esse motivo, o autor defende a idéia de que a pessoa cega deve conviver com a pessoa de visão “normal”, pois a convivência segregada poderia gerar a criação de um tipo particular de ser humano isolado, distante do convívio social. Para Vygotsky (1993), o convívio na diversidade estimula o desenvolvimento da criança, que passa a criar caminhos em busca de compensar o déficit gerado pela deficiência visual.

Nesse sentido, a creche possibilita essa convivência não segregada. E para ajudar a criança cega a se organizar, construindo essas estratégias de compensação mencionadas por Vygotsky (1993), é preciso que os profissionais de educação se apropriem dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil e que estejam constantemente investigando e refletindo sobre as peculiaridades que marcam a interação da criança cega com o mundo. Para tanto, a pré-escola deve oferecer à criança cega, assim como às demais crianças, as condições mínimas de comunicação, interação, exploração e descoberta do mundo.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar oportuniza a criança com deficiência visual, conhecer outras crianças de sua idade, com alterações sensoriais ou não, e isso contribui significativamente para que ela venha a conhecer-se e a identificar-se com elas. A partir de experiências compartilhadas, estas crianças têm a oportunidade de enriquecer seu mundo interior e de ampliar suas vivências (BRASIL, 2001; VYGOTSKY, 1989).

Quanto ao funcionamento da creche, a supervisora pedagógica informou que as turminhas da pré-escola têm cerca de dezesseis alunos, e destes, no máximo quatro têm deficiência visuais. Contudo, as primeiras queixas das professoras se referem justamente à quantidade de alunos de visão normal. Segundo essas professoras, ficaria mais fácil trabalhar a inclusão das crianças com deficiência visual se as turmas fossem menores. Elas justificam que na idade em que as crianças se encontram, normalmente são muito ativas; isso exige da professora uma atenção redobrada. Desse modo, fica difícil dar conta de atender às necessidades especiais das crianças cegas e, ao mesmo tempo, redobrar os cuidados com as crianças “normais”. Uma das professoras entrevistadas preocupou-se em explicar:

“Eu tenho dificuldade porque a maioria enxerga e os deficientes precisam de maior atenção. Às vezes eu tenho apenas quatro deficientes junto com dez ou doze de visão normal. E se torna difícil dar atenção pra eles. Enquanto estou dando atenção para o deficiente, os outros estão fazendo muito barulho. E eles começam se irritar” (PVN3 – EI).

Observou-se na fala desta e de outras professoras que, como extensão das ações da ACEP (PI), há uma tendência natural pelo atendimento especializado das crianças cegas nas salas de inclusão e isso fica claro na reivindicação por uma diminuição da quantidade de alunos normais por sala.

Numa primeira análise, parece existir uma atenção concentrada por parte dos professores em atender prioritariamente as crianças cegas em suas necessidades. Contudo, ao longo das análises outros aspectos importantes se revelam e demarcam a convivência no espaço escolar inclusivo. Notou-se, por exemplo, que no ambiente escolar, em algumas salas e no pátio, não existiam estimulações visuais em forma de desenhos ou cartazes, muito comuns no ambiente pré-escolar. Como algumas crianças da escola não podem ver, algumas professoras mostraram-se desmotivadas para ornamentar suas salas, inclusive argumentando que a ornamentação não dura nada, pois quando as crianças cegas saem apalpando as paredes acabam arrancando os cartazes e desenhos.

Inicialmente, pode parecer que as crianças com visão “normal”, nesse caso, estejam sendo discriminadas, pois, como as crianças cegas não podem ver os cartazes, as professoras acabam não confeccionando nenhum. Contudo, a negação de confeccioná-los sob desculpa de que as crianças cegas, de tanto apalpar as paredes, rasgariam os cartazes demonstra que não existe nenhuma priorização no atendimento ao deficiente visual. Caso contrário, os cartazes seriam feios em alto relevo e bem coloridos, respeitando às necessidades de todas as crianças, cegas ou de visão “normal”.

Quando questionadas sobre a metodologia adotada para a inclusão na pré-escola, as professoras explicaram que não há uma diferenciação na aplicação dos conteúdos nem distinção na hora da explicação. Como já descrito anteriormente, a observação demonstrou o contrário: em vários momentos se observou professoras sentadas ao lado das crianças com deficiência visual dando-lhes um atendimento individualizado, enquanto as outras crianças corriam pela sala ou brincavam em pequenos grupos. Uma professora explica:

“Nós não fazemos diferença nenhuma. Tanto na área da socialização, da matemática... a única diferença são as atividades. Para eles (os cegos) têm que ter as adaptações, como: trabalho feito com bolinhas, com cordinhas... tudo deve ficar em alto relevo para que eles possam com a mãozinha ir tocando e saber o que estão fazendo” (PVN4 – EI).

Nota-se novamente que as observações feitas pela professora quanto às adaptações do material utilizado para a aprendizagem das crianças, estavam voltadas especificamente para as crianças cegas. Não foram mencionadas adaptações para crianças com outros tipos de dificuldades de aprendizagem.

Tais atitudes são indicativas do que alguns especialistas em inclusão educacional chamam de “inclusão ao contrário”. Trata-se de uma tendência em manter o atendimento escolar dentro das instituições especializadas sob o argumento de estar praticando a inclusão escolar através da ampliação do atendimento escolar às pessoas “normais”. Esse tipo de prática é bastante criticado. Nesse tipo de escola mista, constituída a maior parte por alunos com a mesma deficiência e um número reduzido de algumas “normais”, o ambiente da escola não reflete a sociedade como ela é, e, por esse motivo, torna-se uma prática inadequada (BRASIL, 2004).

Convém ressaltar, entretanto, que, em nenhum momento, se observou essa tendência por parte da equipe administrativa da creche. A supervisora pedagógica, inclusive, numa demonstração de rejeição à proposta de reduzir o número de vagas para os alunos “normais”, apresentou alternativa para solucionar o problema do número excedente de alunos por sala: a presença de uma professora auxiliar. Para demonstrar os aspectos positivos de sua proposta, ela descreve uma experiência vivida na escola:

“Temos, este ano, uma sala que funciona com sete crianças. Nesse caso, são duas professoras... porque uma só não vai conciliar. Enquanto a professora está dando assistência pras umas crianças, a outra professora assiste as restantes em atividades de exercício diferenciado. Não tem como a gente deixar só uma professora” (MEP – CRECHE)

Referindo-se ao planejamento pedagógico da escola a supervisora da creche informou que o mesmo é feito pelo grupo de supervisores das unidades de pré-escola e que, num momento posterior, esse planejamento é discutido com os professores e se transforma num projeto pra ser trabalhado no bimestre. Tal prática fere diretamente a proposta de elaboração de um projeto político pedagógico construído e organizado coletivamente. Mas, como menciona Mantoan (2003b), ainda não faz parte da cultura escolar a proposição de um



documento elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que compõem a escola. O projeto que deveria partir do diagnóstico da demanda escolar, penetrando profundamente nos pontos positivos e negativos dos trabalhos desenvolvidos na escola, definindo prioridades, metas e ações, mas fica inteiramente comprometido com uma visão descontextualizada das ações educativas. Sobre isso, Carvalho (1998, p. 147) acrescenta:

É um equívoco pensar que algumas pessoas da comunidade acadêmica devem reunir-se para elaborar o projeto e, a seguir, apresentá-lo aos demais colegas de trabalho, como algo concluído e definitivo. O projeto deve ser discutido por todos (inclusive com as famílias) e ser objeto de permanente análise, para identificação dos problemas da escola e das alternativas de solução possíveis, com os recursos disponíveis.

Quando interpeladas sobre a assistência da família às crianças com deficiência visual, as professoras registraram que, normalmente, a família procura estar presente na escola. Trimestralmente são realizadas reuniões com os pais. Nelas os pais fazem suas reclamações, sugestões e são estimulados a revelar seus sentimentos em relação à escola. A supervisora acrescenta que

“Nas reuniões trimestrais é feito um acompanhamento do aluno. O professor conversa com os pais para fazer algumas observações. Os pais também fazem suas observações. O tratamento é igual para todas as crianças. O professor orienta os pais e diz como deve ser feito o acompanhamento das tarefas em casa” (MEP – CRECHE).

Para Marchesi e Martín (1995), a fase de avaliação do desenvolvimento e do desempenho do aluno com deficiência, assim como dos demais alunos, constitui um dos momentos mais importantes e delicados da participação dos pais na educação escolar dos filhos. Durante esses momentos avaliativos, vão ser colocadas sob análise as metodologias adotadas pela escola para trabalhar com os alunos e os resultados refletidos na aprendizagem e no desenvolvimento global de cada criança. Segundo esses autores, a participação e a colaboração da família no processo educacional da criança com deficiência é um fator primordial para favorecer esse desenvolvimento e aprendizagem. Essa compreensão pode ser reforçada quando se considera a abordagem de Vygotsky (1989) acerca do papel do outro mais experiente no processo de tornar o desenvolvimento e o aprendizado mais efetivos.

Quanto ao nível pré-escolar, vale ressaltar que, antes mesmo de ingressar na escola, a família deve estimular a criança, desde bebê, para que sua relação com o mundo seja

favorecida e para que não ocorra um estranhamento da criança no momento de sua inserção na escola.

Inclusive, no caso das crianças mais “impossíveis”, a supervisora comenta que algumas mães permanecem na escola e são chamadas sempre que é preciso para ficar um pouco com o(a) filho(a) para que se acalme e relaxe. Depois de reestabelecido o ambiente de tranquilidade da turma, a mãe retorna ao pátio da escola para aguardar a saída da criança. Isso acontece principalmente nos meses de adaptação da criança.

Em conversas com as professoras, observou-se, contudo, que a permanência da mãe na escola durante o tempo escolar não é bem vista por todos da equipe pedagógica. Algumas professoras argumentam que há casos em que a superproteção das mães é prejudicial ao desenvolvimento das crianças. Foi possível observar tal fato na hora do recreio, por exemplo, pois as crianças têm pouca oportunidade de interagir com outras crianças porque as mães ficam evitando que elas corram, caiam, brinquem ou briguem com outras crianças. Levam-nas ao banheiro, dão lanche na boca, ajudam-nas na higiene pessoal, entre outras coisas. Dessa forma, impedem que seus filhos desenvolvam a autonomia necessária ao convívio com crianças de visão “normal”.

Em defesa de sua presença na escola, uma das mães entrevistadas se posiciona enfatizando os benefícios de sua ajuda:

“Elas não atrapalham, porque têm crianças que além de deficiente visual, são muito agitadas. Então, quando a gente entra na sala que está com aquela agitação que a professora não dá pra contornar, é a hora que a gente chama a mãe... a mãe vai lá, conversa, e, muitas vezes, fica ao lado para criança até ela concluir a atividade” (MC3 - EI)

Ainda sobre esse assunto, a supervisora pedagógica mencionou que existe a intenção da escola em organizar um projeto de apoio pedagógico para essas crianças da creche. O projeto envolveria a realização de oficinas para confecção de material pedagógico específico para deficientes visuais. O mais interessante é que estaria previsto a participação das mães nessas oficinas de recursos didáticos. Dessa forma, as mães que desejassem continuar na escola, poderiam ser envolvidas numa atividade extremamente importante para a melhoria do trabalho escolar.

“Queremos implantar aqui na escola o apoio pedagógico pra essas crianças. A sala de recursos do CHARCE não possui material suficiente para atender a demanda da escola, nem disponibiliza materiais compatíveis com a faixa etária das crianças. Com apoio específico, com todo o material didático será preparado de acordo com as necessidades da

escola. Material específico para quem não enxerga, como coisas em alto relevo etc” (MEP – CRECHE).

Outra dificuldade levantada pelas professoras refere-se à falta de cursos de capacitação oferecidos aos professores que trabalham a inclusão do deficiente visual na pré-escola. Na época em que foram realizadas as entrevistas, a supervisora pedagógica informou que das nove professoras da escola, somente três haviam feito capacitação em Braille e sorobã.

Felizmente, ainda durante o período da pesquisa, houve oportunidade de acompanhar as professoras da instituição a um treinamento promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC) em parceria o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP). Em Teresina, o CAP se propõe a dar suporte e apoio pedagógico aos alunos e professores na escola comum e salas de recursos, bem como ajudar no processo de adaptação curricular. As fotos nº 77, 78, 79 e 80 são ilustrativas de aspectos e situações referentes ao CAP (PI).



Foto nº 77 – Treinamento no CAP (PI)  
Fonte: acervo da autora, 2006

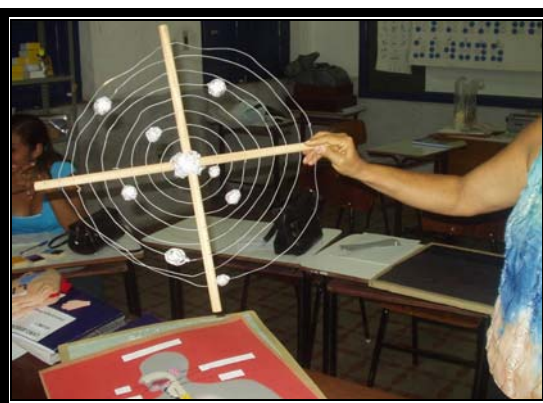


Foto nº 78 – Material adaptado  
Fonte: acervo da autora, 2006



Fotos nº 79 e 80 – Caneta adaptada para aprendizagem de escrita à tinta  
Fonte: acervo da autora, 2006

O treinamento realizado no CAP (PI) foi muito proveitoso. Dele participaram a supervisora pedagógica e todas as professoras da escola infantil. Na ocasião foi realizada uma palestra sobre o uso e confecção de material didático adaptado e sobre o sistema Braille. Acerca da capacitação realizada, as professoras da SEDUC deram depoimentos importantes:

“Estamos cumprindo a meta que é a integração da equipe de profissionais da escola especializadas que atende a alunos com deficiência visual e o CAP. Temos a intenção de ver os resultados do trabalho que pode ser enriquecido com a experiência das escolas que já existem a mais tempo e que podem estar complementando com o trabalho integrado Escolas-Cap. Esse enriquecimento do conteúdo deve ser trabalhado como complementação curricular do aluno deficiência visual, que está em sala de aula comum. Então esse aluno tem direito a conteúdos complementares e materiais adaptados de acordo com a demanda da programação da sala onde ele está matriculado” (PVN1 – SEDUC).

“Acho essa parceria importantíssima porque as meninas têm muito que aprender com as professoras aqui do CAP, com a experiência que elas têm que vai enriquecer o trabalho delas. Acho que terá que ter mais encontros, mais visitas porque só uma manhã eu acho pouco. Mas valeu, valeu a intenção” (PVN2 – SEDUC).

Na creche, palavras como treinamento, capacitação, parceria, mudança, adaptação, acessibilidade foram termos constantemente usados nos diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa. Um desses termos, porém, foi muito recorrente e considerado de extremo significado e importância para a comunidade: apoio pedagógico. A importância do apoio pedagógico refletiu-se na análise das principais dificuldades denunciadas pelos professores, pais e funcionários da creche. A ausência de uma sala de recursos, com recursos didáticos adaptados, próprios ao ensino da criança cega e de baixa visão; a falta de um maior investimento em capacitação dos professores para lidar com a inclusão escolar, a carência de recursos materiais, a falta de uma assistência multiprofissional direcionada às crianças da pré-escola, são algumas das queixas feitas pela comunidade o que demonstra a necessidade de uma maior articulação entre o CHARCE (escola especial) e a creche (escola inclusiva).

Dois caminhos e uma só direção. Essa foi a imagem que aos poucos foi se configurando na terceira categoria definida pela relação entre a escola especial e a escola inclusiva.

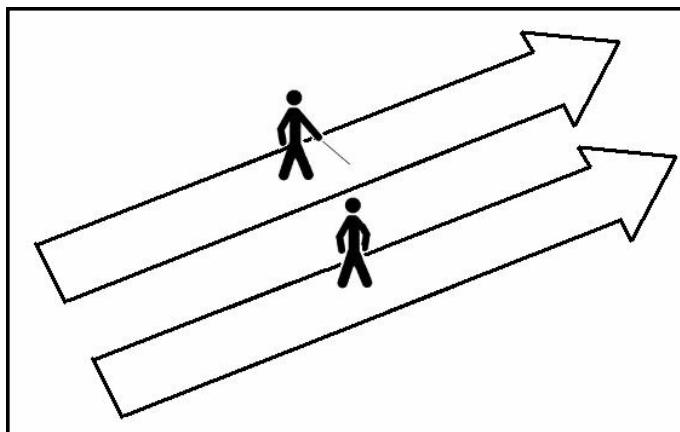


Figura 01 – Dois caminhos e uma só direção

De acordo com as análises realizadas, concluiu-se que, embora se reconheça que ainda há muito a se fazer, o cotidiano de inclusão escolar da U.E. “Tia Graça Nery” revela que já existem muitas ações no sentido de construir práticas pedagógicas autenticamente inclusivas. Durante toda a pesquisa, a direção da instituição mostrou-se preocupada com essa efetiva contribuição da creche para a educação da pessoa com deficiência visual.

Voltando o foco para a questão do apoio pedagógico, faz-se necessário aprofundar um pouco mais a discussão sobre o papel da escola especial. Até bem pouco tempo, a escola especial se definia como uma instituição de ensino com aspectos similares aos da escola regular, com profissionais qualificados e proposta pedagógica com adaptações em seu currículo e em seu ambiente físico e pedagógico, cuja finalidade era de oferecer, de forma específica em classes especiais, educação especial a pessoas com algum tipo de deficiência. Contudo, de acordo com a legislação educacional pertinente, a educação especial não pode ser vista como um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. Deve ser entendida como um instrumento, um complemento que deve estar sempre em todos os níveis educacionais a fim de oferecer apoio pedagógico aos alunos que dele necessitam. Desse modo, o ensino regular somente deve ser oferecido pelo sistema regular de ensino.

Seria, então, o caso de se indagar, apenas para fins de reflexão: Com base nesse esclarecimento, como a escola especial da ACEP (PI) – o CHARCE – se define no contexto da educação de pessoas com deficiência visual? Que tipo de apoio pedagógico a instituição tem oferecido aos alunos cegos e de baixa visão?

Em 2005, o CHARCE matriculou um total de 260 (duzentos e sessenta) alunos, sendo: 160 alunos da educação infantil; 44 alunos do Ensino Fundamental; 12 alunos da Educação de Jovens e Adultos; 25 alunos em atendimento especializado e 19 alunos do Ensino Médio.

Para esse professor, os serviços oferecidos pelo CHARCE são essenciais ao desenvolvimento da pessoa cega. “Primeiro nós trabalhamos a parte de atividades, da vida diária, a parte de educação física, trabalhamos a orientação e mobilidade que é onde ele vai aprender a se locomover sozinho, que é muito importante” (PDV1 - EE).

Segundo um ex-aluno do CHARCE, o Braille tornou-se culturalmente quase uma imposição para o aluno cego na rede regular de ensino. Isso traz algumas dificuldades operacionais. Fica difícil anotar as informações acompanhando a velocidade normal da aula. Às vezes se torna mais prática gravar a aula para depois transcrever em Braille. A esse respeito, o aluno tece algumas críticas:

“[...] Muitas vezes tinha professor que exigia que eu fizesse a prova em Braille porque ele achava que, por eu ser cego, tinha que saber o Braille. Mas não é bem assim, né? Você tem que se utilizar das ferramentas mais adequadas ao momento que você está vivendo. Como eu era pré-vestibulando eu tinha que utilizar a gravação. Verdade seja dita, vamos desmistificar isso, não tem como comparar uma leitura em Braille e uma leitura em tinta! Então você tem que utilizar o que é mais prático para você. Você está no colégio... a demanda de deficientes aqui na associação é muito grande e nem sempre a associação tem condição de estar acompanhando de perto o desenvolvimento do aluno na sala...Eu mesmo sou testemunha disso! Eu estava lá por minha conta tendo que brigar pelas dificuldades...” (MEPDV2 – CRECHE)

O atendimento individualizado é feito por área de conhecimento e o professor deve ser capaz de realizar adaptações curriculares, de criar recursos metodológicos consoantes ao tipo de deficiência visual do aluno e, principalmente, de se adequar a seu ritmo de aprendizagem, promovendo a individualização do ensino. No CHARCE isso acontece rotineiramente. Os alunos obedecem a horários previamente marcados junto à coordenação e durante aquele horário poderão ser orientados tirando dúvidas sobre os conteúdos que foram trabalhados no ensino regular.



Foto nº. 81: Atendimento Individual  
Fonte: acervo da autora, 2006.

Na sala de atendimento o professor deve dispor de material didático e escolar especializado para uso do aluno. Esse material deveria incluir máquina de datilografia Braille, regletes de mesa, punções, sorobãs, papel para escrita em braile (quarenta quilogramas), cadernos com pautas duplas para letras ampliadas, canetas tipo futura, lupas de várias dioptrias, luminárias e outros. Ocorre que no CHARCE existe uma carência enorme de material para o uso individual do aluno. Alguns deles adquirem o seu “kit” de aprendizagem que passa a ser encarado quase um “kit” de sobrevivência no mundo do saber. O material é muito escasso.

Diante da escassez de material, a sala de recursos chega trazendo os primeiros socorros. Ela é equipada com materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do educando. Nessa sala deveria ser oferecida uma complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. Contudo, a sala de recursos do CHARCE é muito pequena, apertada, não possui espaço para a realização de oficinas. A sala tem um acervo relativo de materiais adaptados para a aprendizagem de alunos cegos ou com baixa visão. A maior parte do material é criado e/ou confeccionado pela professora responsável pela sala.

Segundo o previsto nessas publicações, a permanência em sala de recursos deverá reduzir-se gradativamente, à medida que o aluno vai adquirindo domínio das técnicas de leitura e escrita pelos métodos adequados para alunos cegos e de baixa visão, e à medida que ele vá adquirindo segurança e independência em seu desempenho acadêmico e social.

No CHARCE, nos horários livres, vários alunos vão até a sala de recursos para a utilização de recursos didáticos e equipamentos especializados. As atividades desenvolvidas em sala de recursos variam de acordo com o nível de escolaridade e com o tipo de deficiência visual.

O material didático e escolar especializado da sala de recursos inclui: punções, regletes de mesa e de bolso, bengalas, sorobã, livros em braile, papel para escrita em braile (quarenta quilogramas), cadernos com pautas para letras ampliadas, mapas em relevo, maquetas em diversas escalas, relógios adaptados, figuras geométricas em relevo, lupas de várias dioptrias, luminárias, e outros.



Foto n.º 82: Recursos didáticos específicos  
Fonte: acervo da autora, 2006.



Foto n.º 83: Sala de recursos  
Fonte: acervo da autora, 2006.



Foto n.º 84: Material adaptado  
Fonte: acervo da autora, 2006.

Um outro tipo de atendimento à pessoa com deficiência visual oferecido pelo CHARCE são as aulas de Orientação e Mobilidade. O ideal seria que o programa de Orientação e Mobilidade (OM) fosse desenvolvido desde a pré-escola. No CHARCE o programa de Orientação e Mobilidade é mais acessível a adolescentes, jovens e adultos. Isso talvez se justifique por que muitos acreditam, ainda, que se faz necessário ao indivíduo ter



uma boa coordenação motora para utilizar a bengala como instrumento de locomoção, e que isso só é possível com certa maturação cognitiva.



Fotos nº 85 e 86: Aula de orientação e mobilidade  
Fonte: acervo da autora, 2006

A criança cega ou com baixa visão severa necessita locomover-se com segurança, necessita desenvolver movimentos autônomos e independentes com o domínio do espaço para realizar descobertas e brincar. Nessa perspectiva, defende-se uma outra postura com relação à época de iniciação da Orientação e Mobilidade: compreendida como um processo que se inicia a partir dos primeiros movimentos espontâneos e intencionais do indivíduo com o corpo no espaço.

Quanto às atividades da vida diária (AVD), essas se definem como as ações desempenhadas rotineiramente pela própria pessoa, no lar e fora dele. O treinamento dessas atividades envolve o desenvolvimento de habilidades físicas, mentais e sociais que proporcionam o máximo de independência e auto-suficiência frente às necessidades da vida cotidiana. Essas atividades são de grande importância para as pessoas cegas ou com baixa visão, já que lhe proporcionarão condições de conquistar ou reconquistar o lugar que lhe é devido na sociedade. A pessoa cega não pode imitar por não ter informações visuais, poderá ter atitudes pouco convencionais ou inadequadas. O programa de atividades da vida diária realizado no CHARCE constitui-se, basicamente, no treinamento de habilidades referentes a: alimentação; higiene pessoal e ao vestuário; aparência pessoal; higiene e arrumação da casa; administração do lar; comunicação pelo telefone; verificação de horas; enfermagem caseira, e boas maneiras.



Fotos n° 87 e 88: Sala de AVD do CHARCE  
 Fonte: acervo da autora, 2006

A dificuldade na execução das atividades da vida diária (AVD) pode acarretar grandes prejuízos para a pessoa cega, pois pode levar o indivíduo à contínua dependência. O desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização das atividades cotidianas constitui um dos aspectos mais importantes de um programa de educação ou de reabilitação. Pouco adiantará à pessoa cega adquirir inúmeros conhecimentos teóricos ou habilidades, se não souber desempenhar adequadamente as atividades comuns exigidas para a participação em qualquer grupo, podendo comprometer sua aceitação e conseqüente integração social.

As Atividades da Vida Diária se referem a um conteúdo curricular específico do processo de habilitação e reabilitação de crianças e adultos com deficiências. Desde as etapas mais precoces de estimulação até os programas individuais ou em grupo de reabilitação de adultos, a aplicação dessas técnicas deve sempre levar em conta a flexibilidade. Uma professora de AVD do CHARCE, já aposentada, assim define o programa:

“No programa de atividade da vida diária é que o aluno se torna totalmente independente nas atividades do cotidiano. A criança não sabe nem pegar numa escova dental, então ela aprende. Higiene ambiental, alimentícia, pessoal...Elas primeiro recebem o conceito de AVD, depois vão manusear os objetos da sala. O atendimento é pra ser individual, mas como temos muitos alunos, então é feito o horário com dois ou três alunos” (MCVN – CHARCE)

Todos esses serviços oferecidos pelo CHARCE são de extrema importância para o desenvolvimento, habilitação e reabilitação da pessoa cega ou com baixa visão. Contudo, embora tanto o CHARCE como a creche funcionem dentro do mesmo espaço – no prédio da ACEP (PI); essa proximidade geográfica não foi suficiente para assegurar que o CHARCE pudesse suprir a creche com o apoio pedagógico de que tanto necessita.

Conseqüentemente, essa relação escola especial e escola inclusiva fica ainda mais comprometida quando se analisa a interação entre o CHARCE e a Unidade Escola “Nair Gonçalves”.

Na Unidade Escolar “Nair Gonçalves” a dinâmica de sala de aula é bastante harmoniosa. Retomando o que já foi mencionado, a diferença de idade entre os alunos com visão “normal” e os alunos com deficiência visual incluídos na escola regular é bastante significativa. São adolescentes e adultos estudando com crianças. Desse modo, as interações estabelecidas em sala de aula acabam sendo favorecidas pelo comportamento adulto dos alunos com deficiência visual.

As professoras posicionam os alunos com deficiência visual na frente da sala e tomam o cuidado de descrever todas as atividades que estão realizando. Ditam os textos escritos no quadro, pedem a ajuda de alunos videntes para acompanhar as atividades realizadas pelos alunos cegos.

As atividades realizadas nas salas de inclusão são bem tradicionais. Atividades individuais, exercícios copiados do quadro, questionamentos orais e acompanhamento das tarefas de casa e de classe. Os alunos com deficiência visual antes de serem incluídos no “Nair Gonçalves” são alfabetizados em Braille. Assim sendo, posicionam-se diante do quadro e da professora munidos com prancheta e reglete, transcrevendo seus exercícios em Braille durante a aula. Não foram observadas atividades em grupo em nenhuma das salas de aula.

Não se observou o uso de material didático específico para o ensino e aprendizagem de cegos e a escola não possui sala de recursos. Em todas as aulas observadas a dinâmica é comum ao ensino regular. As professoras se mostraram atenciosas, preocupadas com o acompanhamento satisfatório dos alunos com deficiência visual. Constantemente perguntam se estão compreendendo, se estão sentindo alguma dificuldade.

Os alunos de visão “normal” pareceram familiarizados com a presença dos alunos cegos. O clima de inquietação que se pôde perceber na dinâmica de sala de aula pareceu estar mais relacionado à diferença de idade do “coleguinha”, do que a sua falta de visão.

A parceria existente entre a escola inclusiva e o CHARCE ficou demonstrada quase que exclusivamente ao fato do CHARCE providenciar a transcrição em Braille de exercícios e avaliações dos alunos cegos. A direção informou que a biblioteca da escola recebeu vários livros transcritos em Braille, mas que, infelizmente, os alunos com deficiência visual da escola não receberam o livro didático adotado pela escola em Braille. Esse fato, segundo a diretora, dificulta muito o desempenho do aluno em sala de aula.

Os depoimentos revelam que existe uma expectativa muito grande por parte dos professores em obter uma melhor capacitação para trabalhar a inclusão de alunos cegos. Embora reconheçam o importante papel da ACEP (PI), acham que eles mesmos deveriam ser mais bem preparados, em cursos e treinamentos, para trabalhar melhor com esse tipo de alunos. Gostariam de dominar o Braille e de saber usar a reglete, o sorobã e outros materiais.

As entrevistas demonstraram que os professores da escola inclusiva, em sua maioria, acreditam na inclusão:

“Acredito na inclusão escolar porque a gente já está trabalhando com alunos cegos aqui na sala, juntos. Já estão bem entrosados. [...] Na escola eles aprendem. E se ficarem em casa, eles ficam isolados e mais tristes.” (PVN1 – EI).

Assim como os professores, os alunos da Unidade Escolar “Nair Gonçalves” também demonstraram acreditar que a proposta inclusiva de educação é a melhor forma de garantir sua inclusão social. E acreditam na educação como promotora de autonomia.

“Acho a inclusão muito boa. Aqui eu tenho aprendido mais, tô conhecendo pessoas novas, fazendo amizades. Todo mundo me trata bem aqui” (ADV1 – EI).

“A inclusão é importante porque fica tudo junto, sem discriminação” (ADV2 – EI).

“Estudar foi muito importante pra mim. Antes eu ficava só em casa, triste, sem sair pra lugar nenhum. Agora ando pra todo lugar” (ADV1 – EI).

Contudo, mesmo diante do reconhecimento de que a proposta inclusiva seja a mais coerente com a construção de práticas sociais mais justas e humanas, as práticas de inclusão escolar ainda estão muito distantes de atender ao paradigma educacional inclusivo. Exatamente como na relação creche/CHARCE, ainda não existe uma parceria ideal entre “Nair Gonçalves” e CHARCE. O gráfico da Figura 02 tenta representar essa relação:

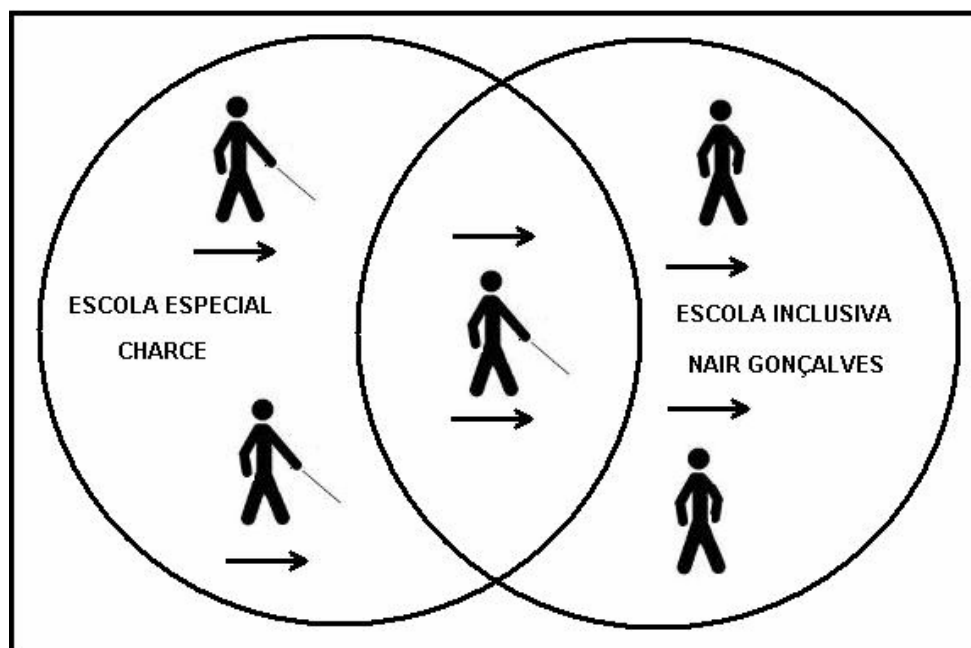


Figura 02 – Integração: movimento em direção à escola inclusiva

Como se pode observar no gráfico, os alunos com deficiência visual estão sendo inseridos na rede regular de ensino, para que possam usufruir do direito à convivência não segregada. E em atendimento ao paradigma inclusivo, o êxodo desses alunos da escola especial para a escola inclusiva, tem sido considerado em sua urgência e importância.

Entretanto, a pesquisa revelou que, na prática, esse movimento tem sido um movimento de mão única. Embora a escola especial procure atender ao aluno com deficiência dando-lhe suporte para que possa desenvolver-se intelectualmente na escola regular, esse suporte não acontece ainda a nível institucional.

O ideal seria que ambas as instituições trilhassem, além de uma mesma direção, um único caminho. Que caminhassem de mãos dadas no sentido de construir, na dialética de suas interações, caminhos de superação das deficiências em busca de uma aprendizagem significativa para todos os alunos da escola. Como sugere a Figura 03.

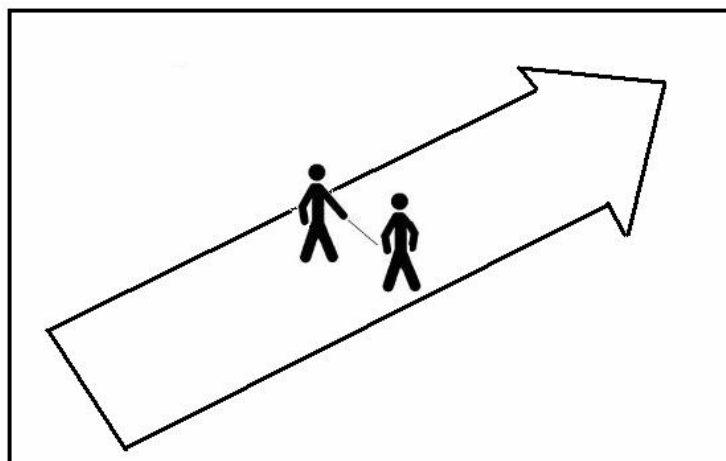


Figura 03 – Um único caminho e uma única direção

As análises apresentadas nessa última categoria mostram que a relação entre a escola especial e a escola inclusiva é ainda muito conflituosa. Contudo, embora ainda trilhando caminhos diferentes, percebe-se a intenção mútua de tomarem a mesma direção. Isso significa que, aos poucos, começam a compreender que seus objetivos são coincidentes e que, a inclusão social depende do reconhecimento de que a educação acontece em todos os espaços sociais e de que a escola não pode existir fragmentada.

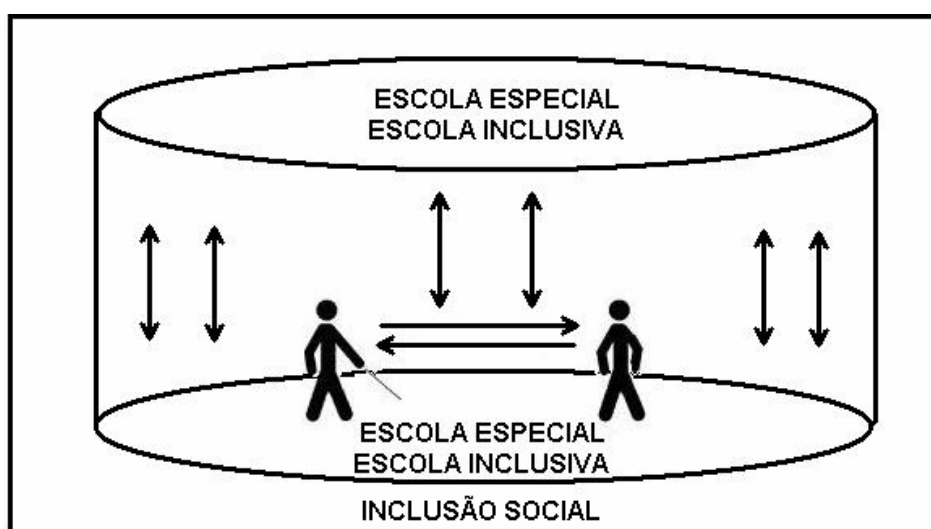


Figura 04 – Inclusão Escolar: construída na relação escola especial e escola inclusiva

Como se pode observar na Figura 04, o gráfico procura demonstrar que a relação ideal entre a escola especial e a escola inclusiva deve ser construída cotidianamente, pelo enfrentamento diário de cada um dos aspectos que demarcam e desafiam a convivência na diversidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas sociais no sentido de garantir um espaço de pleno desenvolvimento às pessoas com deficiência são recentes e ainda muito tímidas quando submetidas à análise histórica do tratamento dado à deficiência. Aos poucos, as concepções científicas sobre a deficiência têm elucidado dúvidas e têm contribuído para a construção de práticas sociais menos discriminatórias e preconceituosas.

A inclusão escolar, nesse contexto, apresenta-se como uma dessas práticas sociais, cuja viabilidade depende diretamente de suportes em várias áreas: social, econômica, física, instrumental e etc. Podendo-se descrever como um processo extremamente complexo que prevê intervenções tanto no desenvolvimento do sujeito quanto no reajuste da realidade social.

Tendo em vista sua multidimensionalidade, o paradigma inclusivo não se admite mais que seja negada a pessoa com deficiência o direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Apesar do esforço que tem sido feito no campo das sociedades solidamente organizadas, no sentido de estabelecer espaços inclusivos, a luta da pessoa com deficiência para garantir esses direitos e ter acesso aos programas e projetos sociais oferecidos aos demais membros da sociedade ainda é, de certo modo, bastante solitária.

Conseqüentemente, como nem todas essas pessoas têm condições de lutar por seus direitos, uma parcela muito grande dessa população vive em um mundo a parte, excluída do resto das pessoas por barreiras arquitetônicas, psicológicas e, principalmente, atitudinais.

Nessa perspectiva, considera-se que a educação voltada à diversidade jamais poderá pautar-se em decisões pontuais, tampouco deve ser solucionada unicamente com ajuda externa; na verdade deve estar pautada em decisões institucionais de caráter democrático, ou seja, deve resultar de decisões compartilhadas desde o plano escolar até sua efetiva realização.

A análise dos desafios da convivência da pessoa com deficiência visual no espaço educacional inclusivo partiu da investigação do cotidiano realizada na unidade social representativa formada pela Associação dos Cegos do Piauí (ACEP-PI) e pela U.E."Nair

Gonçalves”, numa perspectiva macro e microsocial, respectivamente. Acredita-se que este estudo de caso etnográfico oportunizou explorar, sob diferentes ângulos, as possibilidades de superação dos elementos reforçadores da exclusão no espaço educacional pesquisado.

A trilha percorrida pela pesquisa buscou o entendimento de algumas inquietações; e nesse sentido, as categorias de análise puderam pavimentar esse caminho e torná-lo um percurso elucidativo.

No momento em que se buscou delinear a imagem o cego tem de si mesmo, os dados revelaram que a identidade da pessoa com deficiência, juntamente com vários componentes psíquicos que formam essa identidade, como o autoconceito, a auto-imagem e a auto-estima, interferem significativamente na qualidade das relações que essa pessoa estabelecerá com o meio social e com os sujeitos ao seu redor. Desse modo, o ambiente inclusivo mostrou-se o ideal para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, tendo em vista que, a dialética que brota da diversidade, desafia constantemente a pessoa com limitações funcionais a superar seus próprios limites. A educação não segregada possibilita, dessa forma, acesso a experiências riquíssimas promovidas pela convivência com outras pessoas que, por serem diferentes, vivem, pensam, sentem e agem diferentemente; e essas experiências se multiplicam gerando infinitas possibilidades de solução para problemas comuns.

De modo que, seria necessário, antes, ouvir a voz da pessoa com deficiência visual na tentativa de compreender o texto que emerge das relações, das interações e das tramas cotidianas reveladas no espaço inclusivo. Pra tanto, buscou-se trazer o indivíduo inteiro para dialogar com a pesquisa, pois, somente assim as determinações sociais que fazem parte da sua história seriam levadas em consideração.

Do diálogo, brotaram os sentidos da inclusão escolar para as pessoas com deficiência visual, que constituem a segunda categoria de análise. No cotidiano do espaço escolar inclusivo, os sujeitos pesquisados ora apareceram como protagonistas, ora como antagonistas de uma história que apenas começou a ser escrita.

De maneira geral todos concordam com a inclusão social e escolar, mas somente concordar não é o suficiente. É preciso que o conceito de inclusão escolar ganhe de fato um “sentido” para quem usufrui desse espaço. Esse foi mais um elemento determinante para que algumas ações contraditórias à inclusão ficassem justificadas na prática de um espaço que se diz inclusivo.

Ao se caracterizar o ambiente inclusivo, tanto na Pré-escola como no Ensino Fundamental, o espaço foi comparado a um “campo minado”. O termo alusivo ao estado de tensão que se estabelece quando se pode pisar em algo perigoso e destrutivo, procede nessa



comparação. Todos os sujeitos parecem fundamentar suas práticas no espaço inclusivo em maravilhosas boas intenções; mas ninguém parece seguro o suficiente para saber onde está pisando.

Educadores e membros da sociedade de modo geral reconhecem que não se pode brincar com a educação. Entendida como mediação na construção do conhecimento, ela também é reconhecida como responsável pela formação de valores sociais muito preciosos e essenciais ao convívio em sociedade. Agir levemente em relação a inclusão escolar de pessoas com deficiência, apenas pela providência de garantir sua matrícula no ensino regular, sem as devidas providências de garantir a essas pessoas o suporte pedagógico muitas vezes essencial a sua aprendizagem, pode ter um efeito devastador e explosivo. Como quem pisa numa mina, as conseqüências podem ser a mutilação. Mutilação da auto-imagem, da auto-estima, da personalidade de suas vítimas.

Desse modo, esses dois aspectos demarcam a convivência da pessoa com deficiência visual no contexto inclusivo: a identidade da pessoa com deficiência e os sentidos da inclusão escolar para os sujeitos desse processo. Para finalizar, a última categoria resultou da confluência das duas primeiras. O eu, da forma que se define e se vê; e o outro com que o eu compartilha o mesmo espaço de convivência. E como se dá essa convivência?

Não há como realizar a inclusão escolar sem que se reconheça a importância do apoio multiprofissional à pessoa com deficiência. Esse apoio vai muito além do apoio pedagógico. Ele emerge dos vínculos afetivos e transcende as práticas; por esse motivo não pode se definir apenas em políticas de acessibilidade.

Esse outro aspecto que demarca a convivência no espaço inclusivo encontra-se na relação entre a escola especial e a escola inclusiva. O que se observou através dos dados é que a pessoa com deficiência visual, que há décadas já vivencia a inclusão escolar, foi colocada em um espaço de intersecção entre dois espaços escolares: da escola especial e da escola inclusiva. E desse modo, embora freqüente cotidianamente esses dois ambientes, permanece sentindo-se um forasteiro em ambos os espaços.

Para que a educação especial possa cumprir seu papel de dar condições a escola regular de acolher a todos, indistintamente, em seu espaço de construção do conhecimento, fornecendo à comunidade escolar as condições operacionais necessárias para que as dificuldades de aprendizagem, de todos os alunos sejam superadas, é necessário que esse espaço de intersecção dê lugar a um espaço de convivência ideológica comum.

É óbvio que, geograficamente, seria impossível à escola especial dar contas de atender operacionalmente a demanda da escola regular no que diz respeito ao suporte técnico,

financeiro e humano. Isso só seria possível através do estabelecimento de uma parceria sólida e íntima que reconhecesse às necessidades de cada escola e que buscasse, numa via de mão dupla, a interação significativa entre a escola especial e a escola regular.

Desse modo, as últimas considerações sobre a temática são dirigidas aos educadores que acreditam que “[...] sonho que se sonha só, é só um sonho. Mas sonho que se sonha junto, não é sonho, é realidade” (Raul Seixas). São considerações que estimulam a auto-avaliação, não somente das práticas pedagógicas, mas de todas as práticas históricas e sociais. A inclusão escolar, enquanto prática humana é passível de erro, mas enquanto ideal a ser realizado, deve ser cotidianamente desafiada ao êxito!

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. 1992. 399 f. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: IP-USP, 1992.

AMIRALIAN, Mara Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas (SP): Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho / Procuradoria Geral do Trabalho**, Brasília (DF), ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BAUMEL, Roseli de C. Rocha. A deficiência visual: da caracterização ao atendimento educacional. **Revista Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 3, n. 15-16, p. 12-22, jun., 1994.

BECHTOLD, Patrícia Barthel ; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho. **Revista do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, Blumenau (SC), n. 3, ago/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-03.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2006.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vigotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 2, n. 26, p. 75-81, dez. 2005.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo Silva (organizadores) / 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Dificuldades de Comunicação e Sinalização. Deficiência Visual. Vol.8. Brasília: MEC/ SEESP, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Introdução. Vol.1. Brasília: MEC/ SEESP, 2002b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2001). Disponível em <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=129>> Acessado em 21 de março de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais – Iniciando nossa conversa – Brasília: Ministério da Educação – SEESP, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. GIL, Marta (Org.) **Deficiência Visual**. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação especial – Brasília: MEC, SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 21 de julho de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**. Área de deficiência visual. vol. 8. Série Diretrizes. Brasília: MEC / SEESP, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualização até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BURGESS, R. G. (1991). In: MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula** – por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas (SP): Autores Associados/PUC, 2003.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **História de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

CARVALHO, Rosane; ABAURRE, Nely Wyse; SERRÃO, Mônica Armon et al. **Transversalidade e Inclusão: desafios para o educador**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Nacional, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CEID/PI. Disponível em: < <http://www.ceid.pi.gov.br/> > Acessado em: 03/08/06.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Org.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COBO, Ana Delgado; RODRIGUEZ, Manuel Gutiérrez; BUENO Salvador Toro. Aprendizagem e Deficiência visual. In Martim, M.B., BUENO, S.T. **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos Livraria e Editora, 2003.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. vol. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Valdelúcia Alves da (2005). **Diferença, desvio, preconceito e estigma: a questão da deficiência**. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/trabalho.doc>> Acessado em: 10 de out. de 2006.

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.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1999.

ESPAÑA. Declaração de Salamanca (1994). Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 de jul. 2005.

FERRI, Cássia. Etnografia e estudos sobre currículo: uma aproximação possível. **Revista Contrapontos**. Universidade do Vale do Itajaí, ano 1, n. 1, p. 23-30, Itajaí: Univali, jan/jun. 2001.

FETTERMAN, D. M. (1998). *Ethnography step by step*. London: Sage Publications. In: MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula** – por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FORTES-LUSTOSA, Ana Valéria Marques. **A identidade moral: elementos para uma nova abordagem da moralidade**. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). *Temas em Psicologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Ida Mara. (1995). **Olhar sobre a criança: estudo exploratório da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista: revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação Educação Especial do Programa Magíster**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. n. 1, v. 1 jul/dez Florianópolis: NUP / CED, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara / Koogan S.A., 1988.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge. In: MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula** – por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

HECK, Ari (2005). **Brasil, um país de pessoas com deficiência**. Disponível em:  
<<http://www.entreamigos.com.br/noticias/BrasilRadiografia.html>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Fundamentos do ensino inclusivo. In: SATINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; CASTRO, Bernardo Monteriro de. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LIMA, Maria da Glória Soares B. **Os usos cotidianos da escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2004.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga (2000). **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. Revista São Paulo em Perspectiva. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008)>.  
Acesso em: 01 dez 2007

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre – RS, ARTMED, Ano V, n.º 20, Fev./Abr./2002, p. 18-28.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003a.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: SOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.) **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. vol. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. SILVA, Aida Maria Monteiro et al. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. **Revista do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Criatividade e deficiência: por que parecem distantes? **Revista Linhas Críticas**. Educação Especial. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, n. 1. dez. 1995. Brasília (DF): UnB.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MERRIAM S. B. (1988). Case study research in education: a qualitative approach. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MONTANARI, Patrícia Martins (1998). **Jovens e deficiência: comportamento e corpos desviantes**. Disponível em <  
[www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/cadernos/capitulo/cap11/cap11.htm](http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/cadernos/capitulo/cap11/cap11.htm)> Acesso em 05 de dez. de 2005.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula – por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, M. I. Auto-estima: subsídios para avaliação em universitários, Tese de Mestrado, Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 1984. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.



PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIAUI. **Índice de deficiência do estado**. Classificado por município. Coordenadoria estadual para inclusão da pessoa com deficiência (CEID/PI). Disponível em: <http://www.ceid.pi.gov.br/>. Acesso em: 03 ago. 2006.

PORTO, Eline. **A corporeidade do cego**: novos olhares. Piracicaba (SP): Editora UNIMEP/MEMNON, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa S.; BAUMEL, Roseli Cecília R. de C. (Orgs.) **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry & colaboradores. **Pesquisa Social**: métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação Inclusiva: da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos. **Ponto de Vista** – Revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais Habilitação Educação Especial do Programa Magister / UFSC. v. 2, n. 2, Florianópolis: NUP/CED, 2000.

SÁ, Elizabet Dias de. Interrogando a deficiência: sob o impacto da diferença. **Revista Insign- Psicoterapia**. Ano III, Nº 25. Lemos (SP), 1992.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas Públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação e sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**. Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, nº 71, 2000. p. 45 – 78

STAINBACK, Susan; SATINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAKE, R. E. (1985). The art of case study research. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STAROBINAS, Marcelo. Casa de bonecas. In: PINSKY, Jaime (Org.) **12 Faces do Preconceito**. 9. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **O indivíduo Excepcional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. XI ENDIPE (vários organizadores) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de Inclusão? **Revista Linhas Críticas**. Educação Especial. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, v.9, n. 16, jan/jun 2003 Brasília (DF): UnB.

VAN LIER, L. (1988) The classroom and the language learner. In: MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula** – por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

VIZIM, Marli. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas (SP): Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Psicologia Pedagógica**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras completas tomo cinco**. Fundamentos de defectologia. Habana: Editorial y Educación, 1989.

WALLON (1989) LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

YIN R. K. (1994). Case study research. Design and methods. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

**NÚMERO:****DATA DA ENTREVISTA:****DADOS PESSOAIS**

Nome

Idade

Sexo

Nível de Escolaridade

Tempo de serviço com educação inclusiva

**TEMAS**

1. Inclusão: social e escolar
  - a. Se acredita
  - b. Principais dificuldades
  - c. Benefícios
  - d. Sobre as políticas de inclusão
2. Preconceito com a deficiência
  - a. Se existe: na sociedade/ na escola
  - b. De que tipo
  - c. Como combater
3. Deficiência Visual
  - a. Principais características
  - b. Como atender
4. Práticas inclusivas de deficientes visuais
  - a. Como acontece
  - b. Dificuldades
  - c. Benefícios
  - d. Acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem
  - e. Papel da escola
  - f. Papel do professor
  - g. Papel da família
5. Inclusão e Preconceito
  - a. Se a inclusão diminui o preconceito
6. Escola Especial
  - a. Importância
  - b. Relação escola regular e escola especial
  - c. Principais dificuldades

## APÊNDICE B

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO” PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual. Você precisa decidir se permite que ele(ela) participe ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido por SANDRA LIMA DE VASCONCELOS RAMOS. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

**Título do Projeto:** A Inclusão Escolar de Deficientes Visuais e a Superação do Estigma da Deficiência: um Estudo de Caso Etnográfico.

**Pesquisador Responsável:** Sandra Lima de Vasconcelos

**Telefones para contato (inclusive para ligações a cobrar):** (0XX86) 88232543 / 3221.7364

O presente estudo científico tem como objetivo geral analisar se o processo de inclusão escolar de deficientes visuais está contribuindo para a superação do estigma da deficiência. Para tanto, faz-se necessária a observação e descrição do processo de inclusão. Dessa forma, será realizada uma entrevista com seu(sua) filho(a) e observações de sua dinâmica escolar em sala de aula e em atividades extra-classe. Possivelmente, será feito o registro fotográfico de seu(sua) filho(a) para publicação no relatório final da pesquisa.

---

Sandra Lima de Vasconcelos Ramos

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG N° \_\_\_\_\_, CPF N° \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que meu(minha) filho(a) participe como sujeito do estudo já descrito e discriminado. Tive pleno conhecimento das informações aqui expostas, através de minha própria leitura ou da leitura de outra pessoa (que não o pesquisador), e após discutir com o investigador responsável sobre minha decisão, ficaram claros para mim os propósitos e procedimentos da pesquisa que será realizada. Sinto-me esclarecido(a) quanto as garantias de confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu(minha) filho(a) é isenta de despesas. Consinto também na publicação dos registros fotográficos de meu(minha) filho(a) em todos os meios de publicação e divulgação do trabalho de pesquisa que será realizado.

Teresina (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

---

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

**Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisa)**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_