

# O PAPEL DA INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Sandra Lima de Vasconcelos Ramos\*  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

## INTRODUÇÃO

Compreendendo a identidade como síntese que o indivíduo faz de si mesmo a partir de um movimento dialético (dinâmico e mutável) de interações que ele estabelece com o meio social e histórico-cultural, só se pode compreender sua formação na trama dos sentidos, significados, interesses, expectativas, condutas, comportamentos e especificidades que constituem as representações do **eu** e do **outro**; representações estas sob as quais as semelhanças e desigualdades sociais e culturais se configuram.

O que se pretende, através desta crítica teórica sobre o papel da inclusão escolar na formação da identidade da pessoa com deficiência visual, é contribuir para a superação do preconceito contra a inclusão dessa pessoa no sistema regular de ensino. Portanto, as análises aqui realizadas fundamentam-se na concepção de que “[...] a identidade individual plena só se dá no reconhecimento da *pessoa* como membro de um grupo maior, inclusivo.”(LOPES, 1996, p. 128, grifo do autor).

Para tanto, inicialmente, definiu-se a identidade sob a perspectiva teórica da construção social, histórica e cultural do psiquismo humano, seguindo algumas considerações importantes sobre o processo de formação da identidade do deficiente visual. A seguir, caracterizou-se a deficiência visual do ponto de vista de sua definição educacional, numa tentativa de superar o estigma que associa o termo deficiência à incapacidade e à inutilidade. E finalmente, definiu-se o papel da inclusão escolar no processo de formação da identidade da pessoa com deficiência visual, analisando-se a inclusão desta do ponto de vista de seus benefícios e principais dificuldades.

As idéias de estudiosos como Amaral (1992), Lopes (1996), Brandão (1986), Carvalho (2004), Ciampa (1994), Jacques (1998), entre outros, somadas às

---

\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Professora da Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI) e da Rede Municipal de Teresina. E-mail: sand\_\_ramos@hotmail.com

análises de documentos elaborados pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995, 2002) serviram de suporte teórico para as análises realizadas.

### **Considerações sobre Identidade**

Sabe-se que 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). Contudo, “conhecer a si mesmo” e “conhecer o outro” são ações humanas que constituem um desafio constante e dinâmico. Constante, porque quando o homem imagina conseguir 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. E, nesse processo, volta-se a considerar que, se o homem é um sujeito que se constitui historicamente, em suas relações com o meio e com seus pares, para definir-lhe a identidade, portanto, faz-se necessário observá-lo no contexto dessas relações.

Foi nessa busca de compreensão do processo que permite ao homem constituir-se como sujeito e apresentar-se ao mundo como alguém único que a Psicologia construiu o conceito de identidade. Sobre esse assunto, 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, fazendo-nos concluir 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). Essa afirmação reforça a concepção psicossocial da identidade, considerada aqui como uma categoria científica essencial à análise do homem como sujeito social. A identidade é

[...] uma categoria científica, ao lado de *atividade e consciência*, central para a Psicologia Social. É considerada como um processo, ao qual o autor dá o nome de *metamorfose*, que descreve a constituição de uma identidade, que representa a pessoa e a engendra. (CIAMPA, 1986, p. 243. Grifos do autor).

Por conseguinte, é preciso considerar que tal processo de transformações se refere tanto às fases do crescimento biológico (infância, adolescência, idade adulta, velhice), como às oportunidades sociais e experiências culturais. Sobre isso, Jacques (1998, p. 162) acrescenta que

[...] as características humanas historicamente desenvolvidas se encontram objetivadas na forma de relações sociais que cada indivíduo encontra como dado existente, como formas históricas de individualidade, e que são apropriadas no desenrolar de sua existência através da mediação do outro.

Trata-se de um processo em que a formação da identidade humana vai se configurar ao mesmo tempo como determinada e determinante, já que o indivíduo “[...] tem um papel ativo quer na construção desse contexto a partir de sua inserção, quer na sua apropriação” (JACQUES, 1998, p. 163).

Dessa forma, diante de todas as considerações feitas até aqui sobre a identidade humana, não há como intentar discorrer sobre a identidade da pessoa com deficiência visual, sem que se considere a história de discriminação e preconceito que tem marcado a existência das pessoas com deficiência.

Em sua trajetória histórica, 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<sup>1</sup> que a caracteriza acaba por incorporar-se na identidade da pessoa com deficiência, sendo perpetuada cotidianamente ao longo das gerações.

Os atributos que acompanham a deficiência, quase sempre facilmente reconhecíveis, são carregados por um extremo valor negativo que acabam por determinar um destino de exclusão social para as pessoas deficientes. Sobre isso, Sá (1992, p. 25. Grifos da autora) comenta que

Sobre a pessoa com deficiência incide o estigma da incapacidade e da invalidez. Sobre ela recai o peso da menos valia e da opressão. [...] Incontáveis são as pessoas cegas, confinadas em si mesmas e temerosas de enxergar a vida com suas próprias mãos. Triste é a ‘animalização’ de crianças e adultos estagnados em seu crescimento pelas demandas de uma certa dotação física ou mental. O ‘ceguismo’, o ‘mutismo’, as paralisias emocionais e a ‘imbecilização’ são fenômenos ocasionados pelo apego à concretude e à dimensão corpórea da deficiência.

<sup>1</sup> Termo usado pelos gregos para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. (GOFFMAN, 1982, p. 11)

Isso explica porque, em épocas diferentes da história da humanidade, as pessoas com deficiência tenham sido exterminadas, torturadas, discriminadas e excluídas do convívio social, o que se reflete no fato da educação dessas pessoas ter surgido de forma segregada em instituições especializadas.

A história da educação de pessoas com deficiência visual não tem sido diferente. No Brasil, a primeira iniciativa de atendimento escolar especial para pessoas com deficiência visual somente aconteceu em 1854, quando, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 1996).

Tem sido enredada nessa trama de relações que a identidade das pessoas com deficiência visual vem se constituindo, num processo de construção que depende diretamente do modo como a sociedade considera essas pessoas. Melucci (2004, p.45) explica bem essa relação, quando ressalta que “[...] nossa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela auto-identificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações. A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros.”

E se, como sugere Brandão (1986), na constituição de sua identidade, o homem só pode reconhecer-se como sujeito único quando se observa em relação aos outros, diferentes dele, o que acontece com o indivíduo com algum tipo de deficiência quando, excluído da convivência com pessoas consideradas “normais”? Como se dá a formação de sua identidade?

Pensando nisso, entre outras coisas, defensores da educação inclusiva acreditam que, para superar o estigma da deficiência, a sociedade deve, antes de tudo, rever seus conceitos de diferença e diversidade. E, considerando a escola como espaço privilegiado de construção de conhecimentos, onde as práticas sociais devem ser compreendidas, reconstruídas e internalizadas de forma significativa, a inclusão escolar surge aqui como uma prática favorável à construção da identidade de indivíduos tão diferentes quanto semelhantes a todos nós. Tal concepção é reforçada quando se entende que, através da convivência,

[...] o indivíduo se relaciona e se identifica com os outros sob circunstâncias carregadas de emoção, ele se libera de uma manifestação puramente corpórea e passa a ter como referência para a formação da sua identidade os papéis sociais que são interpretados pelos outros e que para ele são significativos. (CARVALHO, 2004, p. 48).

Se, como já foi dito, a formação da identidade humana vai depender diretamente do contexto histórico, social e cultural, 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.

Assim como nos demais seres humanos, a identidade da pessoa com deficiência também sofre metamorfoses, mudanças que têm sido desconsideradas graças à crença de que a deficiência provoca a ineficiência e a incapacidade de evoluir e de aprender. Essa predicação, imposta à pessoa com deficiência, acaba por incorporar-se à sua identidade fazendo com que ela mesma passe a considerar-se pessoa inútil e improdutiva. Trata-se da elaboração de uma “identidade-mito” em que a **incapacidade** aparece padronizada, reproduzindo e cristalizando, na ilusão de sua substancialidade, o estigma da deficiência.

Têm sido estas as condições sociais da existência do cego. E com vistas a favorecer a superação dessa “identidade-mito”, aqui se ressalte a importância da construção e/ou adoção de um paradigma de educação em que a diferença deixe de ser vista de forma estigmatizada e passe a ser reconhecida como diversidade, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas, em respeito ao ritmo e às diferentes formas de aprendizagem dos indivíduos.

Esse paradigma, denominado **inclusivo**, apresenta uma proposta de socialização democrática e plural onde não há lugar para o preconceito. Onde o espaço intersubjetivo é ampliado para se garantir o desenvolvimento de indivíduos realmente autônomos e muito mais solidários. Como ressalta Carvalho (2004, p. 49):

É pertinente ressaltarmos que nesse momento da socialização as limitações biológicas vão se tornando cada vez menos importantes e o que se exige do indivíduo é que ele dispense a identificação, prenhe de emoção, com os outros significativos, pois estes devem ter como função transmitir conhecimentos específicos.

Segundo o paradigma inclusivo, as relações entre os indivíduos devem estar pautadas em atitudes de respeito mútuo, que se traduz na valorização de cada indivíduo em sua singularidade. E sobre isso, vale ressaltar que a

[...] consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O

princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. (BRASIL, 1995, p. 18)

Contudo, reconhecer a diferença não significa considerar um determinado traço físico, psicológico ou comportamental, marca da identidade de alguém. Como bem explica Carvalho (2004), traços biológicos, psicológicos e sociais não podem ser isolados, pois, exatamente porque caracterizam o indivíduo, precisam ser reconhecidos em sua **representação**, como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressa sua identidade. Dessa forma, a inserção de pessoas com deficiência visual no espaço de interação e de construção de conhecimento das pessoas de visão “normal”, por certo, só viria a contribuir para alterar significativamente a representação mencionada por Carvalho (2004).

### **Deficiente visual: quem é você?**

Como a temática deste estudo localiza-se entre os processos educacionais, a definição educacional de deficiência visual torna-se aqui mais pertinente. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2002, p. 13) “[...] 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”.

Além das crianças cegas, também são consideradas com deficiência visual as crianças com baixa visão (anteriormente denominada de visão parcial ou subnormal), que se definem como as que “[...] têm apenas percepção de luz [...] que pode ser muito útil para orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência [...] utilizam do seu pequeno potencial de visão para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever” (BRASIL, 2002, p. 13). Esse resíduo visual permite ao educando ler impressos didáticos através de estratégias e equipamentos especiais.

Parafraseando Ciampa (1994), podemos dizer que as definições acima são insatisfatórias, pois mesmo captando o aspecto representacional da pessoa com deficiência visual, não apreende seus aspectos constitutivos. Um 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 as crianças com deficiência fora do sistema regular de ensino ou confinadas em escolas especiais.

Talvez fique mais fácil compreender esse fenômeno à luz das definições de deficiência. Para Amaral (1992, p. 9), a pessoa deficiente, na verdade, sofre de dois tipos distintos de deficiência: a deficiência primária que, “[...] 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.

É contra esta última que se tem lutado e, nesse sentido, a ciência, as descobertas e os novos conhecimentos na área de saúde contribuíram 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.

Durante uma pesquisa de Mestrado em realização na Associação dos Cegos do Piauí – ACEP, com o objetivo de estabelecer a relação entre a inclusão escolar de pessoas com deficiência visual e a superação do preconceito contra essas pessoas, foram coletados depoimentos e relatos de experiências dolorosas:

Eu sou do Extremo Sul do Piauí. Vim para Teresina para estudar. Muitas vezes eu contava com a ajuda do vigia que me deixava entrar para dormir lá dentro da associação, escondido, pois eu não tinha onde dormir. Aí, de manhã eu assistia às aulas pra aprender a ler. (Professor da ACEP contando sua experiência de alfabetização)

A fala desse professor é demonstrativa de que a pessoa com deficiência visual ainda enfrenta muitos obstáculos para ter acesso à educação. Ela tem que se impor à família e à comunidade em busca de efetiva inserção social e de acesso às

oportunidades educacionais. Além disso, no cotidiano, as pessoas consideradas “normais” ainda continuam associando a cegueira à incapacidade, como se demonstra no relato a seguir:

Eu estava outro dia na parada de ônibus e uma moça começou a me perguntar para onde eu ia e se eu precisava de ajuda para identificar em que ônibus eu deveria entrar. Ela estava sendo gentil, mas conversava comigo quase gritando no meu ouvido. Eu tive que sussurrar educadamente para ela que eu não tinha problemas de audição...e sim, de visão. As pessoas acham que cego é incapaz. Quando pensam na deficiência acham que o deficiente não consegue fazer nada, que é deficiente em tudo. Isso é um grande engano! (Experiência de uma professora da ACEP)

Entretanto, embora na maioria das vezes seja justamente o desconhecimento sobre a deficiência visual que leva à discriminação, convém acrescentar que,

[...] 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 em que ele vai sendo socializado, e corresponde ao substrato pelo qual se constrói o estigma. (MONTANARI, 1998, p.8)

Na verdade, não se deve rotular a criança de “deficiente visual” sem buscar conhecê-la. E, para compreender a deficiência visual e seus reflexos na vida da criança, faz-se imprescindível conhecer sua história de vida, seus hábitos, suas capacidades e limitações. Nesse processo, a interação, a comunicação e a rotina diária 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.

Uma das primeiras coisas a considerar na história do indivíduo é se sua deficiência visual é congênita ou adquirida. 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 de cegueira.



O desenvolvimento cognitivo de pessoas com cegueira congênita se aproxima do normal, e, portanto, não há tanto comprometimento de sua apropriação do mundo. Conseqüentemente, haverá menos distorções na formação de sua identidade, em comparação com as pessoas com cegueira adquirida, que normalmente apresentam grande resistência a aceitar seu estado, não procurando adaptar-se à nova situação.

É inegável, também, a importância da participação da família nesse processo de desenvolvimento cognitivo. 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 desta buscar mecanismos que venham a favorecer a sua inclusão na sociedade. Esse apoio é essencial para que ela se sinta motivada a aprender o Braille<sup>2</sup>, que possibilitará seu acesso à informação escrita; a buscar empregos, namorados(as) e meios de diversão; a buscar meios para se movimentar no espaço físico (bengala, cão-guia); e a desenvolver a linguagem.

É claro que existem inúmeras informações relevantes e essenciais à compreensão da deficiência visual. Afinal, de forma bem natural, os indivíduos se diferenciam muito: nas suas possibilidades, capacidades e habilidades. Em se tratando do deficiente visual, diante da ausência de visão ou na tentativa de adaptar-se a ela, 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. De certa forma, quando desenvolvidos precoce e eficazmente, os outros sentidos do indivíduo cego podem compensar as funções da visão. E, embora com maior esforço, se as condições necessárias para o desenvolvimento da criança deficiente visual forem satisfeitas, sua aprendizagem pode acontecer de forma tão satisfatória quanto a aprendizagem de uma criança com visão normal.

### **A inclusão escolar e o papel da interação social na formação da identidade do indivíduo cego**

---

<sup>2</sup> Sistema de leitura e escrita para cegos desenvolvido por Louis Braille, em 1809, 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).

Sabe-se que é na interação social que se dá a construção dos vínculos afetivos do indivíduo. Sabe-se também que tais vínculos são essenciais na formação da identidade do indivíduo, pois é também na interação social que ele começa a se construir e se reconhecer como pessoa, a compreender que não está só no mundo e que as outras pessoas, apesar de diferentes, são seus semelhantes.

Por esse motivo, é extremamente importante conhecer como se dá o desenvolvimento da criança deficiente visual desde os seus primeiros anos de vida, quando ainda não se comunica verbalmente. Desde essa época, a criança já desenvolve uma linguagem corporal própria utilizada para expressar suas emoções, temores e sentimentos. Contudo, suas necessidades básicas são semelhantes às de qualquer outra criança: alimentação, repouso, amparo, segurança, atenção individualizada e acolhida às suas queixas e manifestações de desconforto.

É importante ressaltar que em virtude da ausência de visão e privação sensorial, a criança com deficiência visual necessita de mais tempo para elaborar a noção de permanência do objeto, que é essencial para que ela possa sentir-se segura, ao separar-se da mãe. Conseqüentemente, essa criança precisa construir novos vínculos afetivos com as pessoas que irão cuidar dela na escola. Preferencialmente, que seja sempre a mesma pessoa, pois a voz e o cheiro dessa pessoa passam a ser reconhecidos pela criança, dando-lhe maior segurança e confiança quando distante da mãe. “Movimentos corporais repetitivos costumam ser comuns em crianças deficientes visuais, sendo denominados de ‘ceguismo’, forma peculiar das crianças cegas manifestarem agitação, tensão ou expressão corporal das emoções.” (BRASIL, 2002, p. 22).

Assim como toda criança, a criança que não enxerga ou que apresenta baixa visão necessita que as pessoas que cuidam delas lhes ensine a realizar gestos sensoriais como: dar tchau, jogar beijo, cantar parabéns, bater palmas etc; além de mostrar como os objetos funcionam, como se brinca, como vencer obstáculos espaciais e, no tempo certo, como realizar sua higiene pessoal.

Todos esses aspectos estão relacionados à construção de sua identidade. Da qualidade das relações, interações e formas de comunicação que a criança com deficiência visual terá com os outros dependerá a formação de sua identidade e a forma como ela será capaz de definir os outros.

A satisfação das necessidades básicas por seus cuidadores e educadores e a possibilidade de conviver, de brincar, de trocar experiências, de imitar outras crianças é que permitem a identificação e a construção do eu diferenciado, da personalidade e da identidade. A identificação se dá pela assimilação de atitudes, comportamentos, gestos, pela imitação e expressão dos mesmos. A criança internaliza esses valores, hábitos, desejos expressos que vão caracterizar a sua individualidade. (BRASIL, 2002, p. 23).

Para que isso aconteça, a convivência no grupo é ainda mais importante para a criança com deficiência visual. Tal convivência, todavia, deve fazer com que essa criança sinta-se plenamente integrada ao grupo, que desenvolva o sentimento de aceitação e que possa participar de todas as atividades realizadas junto com as demais crianças.

Além disso, as noções, conceitos, representações e práticas sociais internalizadas pela criança vão depender diretamente de como o educador demonstra lidar com as diferenças no cotidiano escolar, de seu grau de tolerância e paciência ao lidar com seus alunos e da forma como ele se relaciona afetivamente com toda a comunidade escolar.

Todavia, se por um lado podem-se enumerar os benefícios da convivência de crianças deficientes visuais com crianças de visão normal; por outro, registram-se as ausências de práticas pedagógicas que venham a favorecer a interação dessas crianças com outras, gerando o conseqüente isolamento das mesmas que, sequer querem participar da hora do recreio e das atividades de recreação, por medo e insegurança ou por falta de confiança e de autonomia. Contraditoriamente, ao que se espera, algumas práticas

[...] continuam reproduzindo condutas excludentes, dando manutenção a concepções estereotipadas [...]. Mudar tais concepções implica em quebrar paradigmas que têm impedido a formação de seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios produzidos pelos diferentes contextos políticos e sociais (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 49).

Na verdade, 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 deve ser uma exigência imposta pela inclusão escolar de pessoas com deficiência, mas, sim, encarado como um compromisso inadiável das escolas rumo à inclusão social. E, ajudando nesse aprimoramento, surge um importante elemento: as instituições especializadas. Tais instituições têm papel fundamental no apoio à comunidade escolar, ao oferecer serviços clínicos e/ou de atendimento educacional especializado.

Devidamente compreendido em toda sua complexidade, percebe-se que o processo de inclusão escolar de **todos**, preferencialmente, na escola regular, exerce um papel de extrema relevância na construção da identidade das pessoas com deficiência. Afinal, os estereótipos da deficiência somente poderão ser superados a partir da convivência com o diferente, de tal modo que na convivência com seus pares, o indivíduo possa reconhecer seus limites e estabelecer as possibilidades de superação dos obstáculos que a deficiência lhe impõe.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. Tese de Doutorado. São Paulo: IP-USP, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação à Distância. GIL, Marta (Org.) **Deficiência Visual**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial / Departamento de Política da Educação Especial / Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão. **Direito à educação**. Necessidades educacionais especiais: subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Dificuldade de Comunicação e Sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, SEESP, 2002.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **História de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. São Paulo: PUC – SP (Tese de Doutorado), 2004.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade**. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 de jul. 2005.
- MOSQUERA, J. J. H. (Org.). *Educação Especial: em direção à educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 41 - 63.

- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3 ed. 1982.
- JACQUES, Maria das Graças. **Identidade**. In: STREY, M. N. et alli. Psicologia social contemporânea: livro texto. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- LOPES, José Rogério. Registros teóricos-históricos do conceito de identidade. **Revista Psicologia e Sociedade**. vol. 8. Nº 2. jul/dez. São Paulo: Editora ABAPSO, 1996.
- MAZZOTTA, Marcos José S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo (RS): Editora UNISINOS, 2004.
- 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)>. Acessado em 05 dez. 2005.
- RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de Carvalho. (Org.) **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.
- SÁ, Elizabet Dias de. Interrogando a deficiência: sob o impacto da diferença. **Revista Insignh-Psicoterapia**. Ano III, Nº 25. Lemos (SP), 1992.