

ZULEIDE DE SOUZA COSTA

UMA NOVA VISÃO DENTRO DA ESCURIDÃO

Pontal do Paraná

2004

ZULEIDE DE SOUZA COSTA

UMA NOVA VISÃO DENTRO DA ESCURIDÃO:

**Integração e qualidade de
ensino ao portador de deficiência visual**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de especialista pelo curso em Inclusão/Educação Especial realizado pela Universidade Federal do Paraná em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná/CEAD.

Orientadora: Professora Cláudia Cibele Bitdinger Cobalchini.

Pontal do Paraná

2005.

AGRADECIMENTO

Agradeço em especial ao meu primeiro aluno deficiente visual, que com ele e por ele muitas vezes chorei, e transformei minha escola, fazendo dela um espaço aberto à inclusão.

Aos pais, alunos, professores e a todas as pessoas que generosamente compartilharam comigo suas experiências, sentimentos, emoções, pensamentos, desejos, necessidades, expectativas, sonhos e esperanças de uma sociedade e de uma escola mais humanizada, justa e solidária.

À professora de classe especial da cidade Interior, que me acompanhou, sugeriu mudanças, mostrou novos caminhos e, principalmente, amparou-me em todas as minhas dúvidas e incertezas, com palavras de incentivo e mãos acolhedoras que me ajudaram a discernir os rumos deste trabalho de pesquisa.

Aos professores, coordenadores e amigos do Instituto de Cegos da Cidade de Curitiba que abriram suas portas e me levaram a uma viagem muito interessante antes e durante a alfabetização em braile.

Aos meus filhos, que, mesmo pequenos, ficaram sozinhos, compreendendo o quanto é importante para a minha vida profissional a conclusão deste curso.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo primordial estabelecer uma análise acerca do real significado da deficiência visual no cotidiano das pessoas, e as dificuldades encontradas numa cidade de interior para a socialização e alfabetização de alunos cegos utilizando o método Braille. O meio utilizado, para averiguação da questão supracitada, foi entrevista realizada com pais, alunos e professores, que por meio da expressão de seus sentimentos e ações ao real sentido das ações sugeridas neste trabalho de pesquisa que consiste, basicamente, em suprir dificuldades de interação e noções de Braille do aluno cego. Assim, analisou-se como acontece a aprendizagem com a integração e/ou inclusão, e de que forma esses critérios podem interferir na prática pedagógica e na sua interação do aluno com a família, a escola e a comunidade. Para a realização desta investigação optou-se pela entrevista descritiva, envolvendo análise dos relatos, para estabelecer possíveis convergências e contradições presentes no discurso a partir do estabelecimento de atividades direcionadas para o grupo pesquisado de forma voluntária. Trabalho este realizado com pais, professores e alunos de escolas representativas do processo de aprendizagem e de integração e inclusão. A análise e a inter-relação dos dados confrontados com as formulações teóricas desenvolvidas permitiram indicar caminhos de uma prática social e pedagógica em processo de transformação. Para que ocorra este movimento para a transformação depende: da revisão conceitual dos valores morais, políticos e éticos expressos nas atitudes e propostas pedagógicas que efetivem o atendimento às necessidades específicas do aluno com deficiência visual; da consciência dos dirigentes políticos e educacionais voltada para uma ruptura do modelo de escola reprodutora, com caráter de reeducação e educação de uma nova visão sobre o ensino regular e especial; de ações partilhadas entre comunidade escolar, pais e alunos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que garantam a defesa dos direitos e uma prática pedagógica eficiente e eficaz. Esta investigação poderá permitir melhor compreensão de quem é a pessoa com deficiência visual, de suas necessidades e de seus familiares; clarear as tendências e contradições presentes no processo de integração e inclusão desses alunos, o que poderá contribuir para a formação de

educadores comprometidos com a construção de uma escola de qualidade e de uma sociedade mais humana e solidária.

Palavras chaves: educação especial – inclusão/integração – família/escola

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO	02
RESUMO	03
INTRODUÇÃO.....	05
METODOLOGIA	06
1 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	07
1.2 A ED.DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL. ...	08
2 - DEFICIÊNCIA VISUAL: ALGUNS CONCEITOS.....	12
2.1 O DEFICIENTE VISUAL E A SOCIEDADE.....	14
2.2 - O REAL PAPEL DA ESCOLA E DA SOCIEDADE.....	14
2.3 ALGUNS CRITÉRIOS A SEREM ADOTADOS.....	15
2.4 MÃOS: OS "OLHOS" DOS DEFICIENTES VISUAIS.....	15
2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
3. A POLÍTICA EDUCACIONAL.....	18
4 – INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.....	19
4.1 A PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL	20
4.1.2 A FAMÍLIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E INTEGRAÇÃO SOCIAL	21
5. DEFICIÊNCIA VISUAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	23

6. O SIGNIFICADO DA DEFICIÊNCIA NA VIDA COTIDIANA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DISCURSOS.....	26
6.1 ENTREVISTA COM OS PAIS ALUNOS E PROFESSORES.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
ANEXOS.....	37

INTRODUÇÃO

A família e a escola constituíram-se no cenário escolhido como ponto de partida para compreender as imagens, as relações e as ações que desvelam e expressam as atitudes no cotidiano da criança.

Com tantas informações e desenvolvimento tecnológico, têm sido ainda poucas as oportunidades de encontrar pessoas com deficiência e suas famílias para discutirem com profissionais e escolas sobre seus sentimentos, desejos, necessidades e expectativas.

Partindo das elucidações supracitadas, chega-se à afirmação de que o mote primordial deste trabalho de pesquisa é dar voz aos pais, alunos e professores, para que, por meio de suas falas, pudessem explicitar os sentimentos, significados e as representações que emergem no cotidiano das pessoas com deficiência visual, buscando compreender as atitudes e desvelar as contradições existentes nos conceitos de integração e inclusão que influenciam e expressam as ações na prática pedagógica e social. Para desta forma, inculcar a idéia de que se faz necessário se redefinir o foco central da educação com jovens e crianças com deficiência visual tornando-a acessível e condizente com a realidade destas pessoas, ou seja que as capacite para o enfrentamento das situações cotidianas.

METODOLOGIA

Para a efetivação deste trabalho de pesquisa partiu-se primeiramente da necessidade de se compor um cronograma para a participação em atividades que envolviam crianças portadoras de deficiência visual, a fim de que se pudesse observar seus hábitos e principais dificuldades, tais como adaptação à realidade à nossa volta, à falta de estruturação urbana para promover uma maior qualidade de vida a estas crianças dentre outros aspectos salutaros. Para dar continuidade a esta tarefa, foram realizadas entrevistas com o estabelecimento de um roteiro prévio (questionário para norteamento de entrevista com crianças e familiares para a coleta de dados), procurando manter uma relação dialógica e espontânea, com depoimentos que comunicassem os conteúdos simbólicos capazes de desvelarem as contradições da realidade individual e social.

As entrevistas, tanto com os alunos como com os pais e professores, foram muito amplas e realizadas em mais de um mês, foi feito um trabalho voluntário voltado ao atendimento de crianças visando à alfabetização de crianças (Amigos da escola – auxiliar de alfabetização em braile durante 03 meses – 02 vezes na semana). Com a adoção desta prática procurou-se ressaltar apenas os conteúdos relacionados ao conceito social da deficiência: as imagens, os sentimentos, as representações, os significados atribuídos e como essas diferentes percepções interferem no relacionamento e orientam as ações no cotidiano (além deste trabalho realizado diretamente na sala de apoio, houve acompanhamento às visitas periódica à casa destes alunos, onde a professora de braile mantém um diálogo firme quanto a importância do desenvolvimento intelectual do seu aluno solicitando apoio familiar)

Da prática pedagógica e social, procuramos compreender como se dá: a relação aluno-família, professor-aluno, professor-família, verificando o que tem dado certo na escola e quais as dificuldades encontradas; o nível de participação dos professores, pais e alunos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e se a família e a escola têm contribuído para a integração ou inclusão social das pessoas com deficiência visual.

Procuramos questões flexivas, em acordo com idade, nível de ensino e interesse dos

entrevistados, dando total liberdade para que expressassem suas experiências e momentos de suas vidas.

O enfoque maior da pesquisa ficou na entrevista de 03 famílias (pai, mãe e filho) da cidade de Curitiba de crianças da sala de alfabetização em braile (07 a 08 anos) , fazendo uma relação entre o aluno gerador deste estudo e outros com dificuldades semelhantes ou não. Pela afinidade entre as crianças, escolhemos para entrevista completa 03 meninos do sexo masculino . Uma menina na mesma idade também participou, sem que houvesse entrevista com sua família. As outras crianças da sala do Instituto de Cegos em Curitiba apesar de curiosas preferiram assistir(escutar uma filme) a darem entrevista.

Na cidade Interior houve uma abordagem mias ampla nas entrevistas. A sala de apoio (onde auxiliamos como amigos da escola) atende crianças de baixa visão a cegas e com diferentes idades. Esta sala situa-se dentro de uma escola regular facilitando assim uma diversidade maior de dados tanto dos professores da escola regular, como dos alunos e seus pais e a ponta que a professora em braile procura manter entre todos os envolvidos.

Objetivos do roteiro de entrevistas.

Conceito de Deficiência: significado e representação para o portador e sua família.

Relação professor aluno.

Metodologia e adaptações curriculares.

Integração Social.

Conceito do professor do ensino regular.

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As práticas hegemônicas na área da Educação Especial, existentes hoje no Brasil, não existem desde sempre, elas têm uma história de construção que se inicia com a modernidade. Essas práticas estão relacionadas com a constituição histórica da categoria de deficiência no Brasil, isto é, com a institucionalização de práticas e saberes que produziram o que hoje se entende por deficiência, no sentido que lhes é atribuído.

Em nível internacional, a história da Educação Especial percorreu uma trajetória que se iniciou com a segregação e separação em espaços institucionais (asilos), até chegar às escolas e classes especiais e, mais recentemente, às propostas de integração / inclusão.

A maioria dos estudos considera o século XVI, como marco inicial da Educação Especial com a educação dos surdos na Espanha. Porém, foi no século XVIII que a Educação Especial se institucionalizou, quando foram criados os Institutos Públicos para surdos-mudos em Paris (1760) e os Institutos Públicos para cegos (1784).

No final do século XVIII, surgiram das leprosarias os asilos ou hospitais gerais para todos aqueles considerados "desviantes". No final do século XIX e início do século XX criaram-se instituições especializadas e diferenciadas, mas o projeto educativo restringia-se a ensinamentos elementares para que "incomodassem o menos possível".

Em 1882, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino na Europa Ocidental. Dessa forma, as classes especiais passaram a ser uma opção para os alunos com "incapacidade intelectual pouco grave".

1.2 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL.

A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil tem sido marcada, historicamente, por práticas dissociadas da educação geral e é, muitas vezes, tratada como apêndice desta, com caráter assistencialista e excludente. Tais práticas procuram adequar a construção do conhecimento e a aprendizagem num plano longínquo, quando não impossível.

Em junho de 1994 foi realizada, na Espanha, a Conferência Mundial sobre

necessidades educativas especiais. Tal conferência aprovou a Declaração de Salamanca (1994) inspirada no princípio da integração, cuja meta é incluir no sistema aquela parcela da população que, historicamente, tem sido excluída.

A Lei 9.394/96 define como educação especial a modalidade escolar oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino" propondo a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, sempre que não for possível essa integração devido às condições específicas dos alunos, o atendimento deverá ser feito em serviços especializados. Para isso o sistema de ensino deve garantir aos estudantes, com necessidades educacionais especiais, professores com especialização adequada para o atendimento nas diferentes alternativas em educação especial, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns.

A partir daí intensificou-se, em todo o país, sob diferentes vertentes teóricas, discussões e propostas sobre integração de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Entende-se que a inclusão não é sinônimo de integração no ensino regular, mas um processo no qual criam-se condições e possibilidades para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam ser realmente incluídas na escola e na sociedade, tendo suas singularidades respeitadas. Isto é, a inclusão se dá no respeito às diferenças e às necessidades de cada um, e não na tentativa de igualizar todos institucionalmente, ameaçando as singularidades. Uma sociedade e uma escola inclusiva aprendem a trabalhar com as diferenças, com a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem, interesses, motivações, maneiras distintas de construir conhecimento, considerando que todas as diferenças humanas são normais e que o ensino deve ajustar-se às necessidades de cada pessoa e não o contrário.

Tomamos a deficiência como uma categoria que deve ser pensada não pela lógica da falta, das potencialidades, mas como pura diferença no mundo dos acontecimentos sempre singulares. Assim, como efeito dos acontecimentos, como qualquer outra característica individual, encontra sua positividade nos sentidos de vida e plenitude, na multiplicidade das formas de existência. Nesse sentido, a pessoa deficiente é tão plena

como todas as outras e o que lhe resta, não é atingir o que lhe falta ser, adquirir um desempenho "compatível com as normas da sociedade", mas expandir o que é, afirmar-se em sua singularidade.

É importante produzir práticas que estejam fundamentadas em um profundo respeito e afirmação das diferenças, pois se entende como educação inclusiva aquela que produz alteridade (produção de diferença em nós pelo contato com o outro, com o estranhamento) e não aquela que integra todos os alunos mas continua com seu caráter excludente através de uma avaliação generalizante e encodificadora e de um ensino padronizante.

Como pôde-se observar anteriormente, a educação especial, historicamente se institucionalizou como um sistema à margem do sistema educacional e, mesmo se efetivando em classes especiais da escola regular, operacionaliza-se segundo um enfoque mais terapêutico (treinamento de habilidades) do que propriamente escolar, dando continuidade a tendência inicial da educação especial.

No entanto, é preciso trabalhar com a perspectiva da mudança deste paradigma hegemônico na educação especial, isto é, do modelo clínico-terapêutico, assistencialista e normalizador para o paradigma da diferença, da heterogeneidade e da cidadania, o qual parte de uma visão sócio-antropológica de sujeito e de educação.

Historicamente, as práticas pedagógicas na educação especial baseiam-se numa concepção clínico-terapêutica de sujeito e de educação, a qual parte de uma versão incompleta de sujeito, da lógica da falta e, portanto, busca a padronização do sujeito através da luta contra a deficiência. Neste sentido, a partir da concepção de um "sujeito" que se encontra sempre em falta, é deficiente, muitos profissionais da educação passam a ter baixas expectativas pedagógicas em relação a esse sujeito, restando-lhe então o treinamento de habilidades e, os esforços pedagógicos passam a se submeter previamente a uma potencial cura da deficiência. Os sujeitos têm que aprender como superar a deficiência e ser igual aos demais. Mas onde estão e quais são os demais? Eles existem?

Porém, partindo do paradigma da pedagogia da diferença, da versão de diversidade sócio-cultural, da lógica da diferença num mundo de acontecimentos sempre

singulares, isto é, de uma nova concepção de sujeito e de educação, a homogeneidade passa a ser considerada uma ilusão, pois somente as diferenças existem. O sujeito é concebido como construtor de conhecimento, sendo assim, todos têm condições de aprendizagem. Nesta concepção a “educação especial deve ser incluída no debate geral da educação, isto é, a análise dos fatos que governam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deve ser incluída dentro dos problemas educativos gerais e não, como se faz habitualmente, fora deles e quanto mais longe melhor” (Skliar, 1997).

Isto não significa dizer que todos devem freqüentar as classes comuns do ensino regular, e sim, deve-se produzir mecanismos educativos dentro de um marco de diversidade sócio-cultural, onde o papel das práticas pedagógicas é fazer educação, construir conhecimento, respeitando as diferenças. Neste sentido, a educação inclusiva não é sinônimo de classe comum do ensino regular, mas aquela que produz alteridade, que trabalha com a construção social do conhecimento e não apenas com treinamento de habilidades.

É na transformação desse paradigma terapêutico, assistencialista e normalizador na educação especial que se deve orientar nossas ações junto às escolas investindo na formação dos professores da rede pública e na reconstrução curricular de nossas escolas, pois é inconcebível nos dias atuais se encontrar práticas pedagógicas disciplinares, seja de classes comuns ou classes especiais, que apenas treinam habilidades e esquecem-se de seu verdadeiro papel que é fazer educação, construir conhecimento respeitando as diferenças e singularidades.

No final do século XVIII, surgiu, em Paris, a primeira escola de cegos, o *Instituto Real dos Jovens Cegos*, criada por Valentin Haüy (1784), que acabara de inventar um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns, constituindo-se a primeira tentativa de leitura-escrita para pessoas cegas.

No início do século XIX, na França, um jovem cego chamado Louis Braille desenvolveu um sistema de caracteres de seis pontos em relevo, denominado *sistema braille*, que possibilitou a aprendizagem da leitura, escrita e a proliferação de escolas por toda Europa e Estados Unidos.

Os institutos de cegos tiveram importante papel na educação de crianças com deficiência visual. Criados numa terra de ideais libertários prestaram relevantes serviços, exercendo a função que competia ao Estado, e favorecendo o despontar e o conhecer de um novo horizonte aos cegos.

A Educação Especial no Brasil, teve trajetória semelhante a dos países europeus, porém, na Europa os institutos se transformaram em oficinas de trabalho e no Brasil em asilos de inválidos.

No Brasil a separação dos indivíduos considerados "defeituosos" em espaços físicos diferenciados começa a delinear-se em meados do século XIX com a criação do Hospício Pedro II (1841), do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto de Surdos-Mudos (1856).

Até o século XIX não se instituíram no Brasil grandes espaços de exclusão como os hospitais gerais da Europa. Em geral, os loucos e "defeituosos", vistos como frutos de pecados paternos, eram confiados as suas famílias e podiam perambular pelas ruas, salvo se perturbassem a ordem pública, quando então eram recolhidos às Santas Casas ou às prisões.

No início do século XIX, a vinda da corte para o Rio de Janeiro produziu uma série de transformações na cidade, como a participação cada vez maior dos médicos higienistas, isto é, era preciso limpar as ruas consideradas reduto da insalubridade, da miséria e do vício. Assim, como forma de limpeza da cidade surgem os asilos para internação de toda essa população que vivia nas ruas.

Nesse período, com a aliança médico-filantrópica, surgem novas formas repressivas e assistenciais de controle das populações da cidade (polícia, medicina social, higienismo). Surgem nesse momento os estabelecimentos especializados e ocorre a validação das práticas de separação por meio das classificações que os saberes médico-psiquiátricos promovem. A medicina, imbuída do ideário estrangeiro da psiquiatria e da higiene, introduziu, no início do século XX, a perspectiva de uma medicina que visava à pedagogização da população e, por isso, tinha na infância o alvo privilegiado, fazendo surgir a figura da "criança anormal". A necessidade da exclusão nos espaços promíscuos dos hospícios deve-se também às razões econômicas da

utilização da mão-de-obra de suas famílias que, ocupados com estas crianças estavam impedidos de trabalhar.

Nesse contexto, é inaugurado em 1903, no Rio de Janeiro, "o primeiro pavilhão-escola para crianças anormais", chamado de Pavilhão Bourneville, junto ao Hospício Nacional de Alienados (antigo hospício Dom Pedro II). O método utilizado era o de Séguin, aperfeiçoado por Bourneville, isto é, o treinamento de habilidades (domesticação). Séguin estendeu os métodos disciplinares da psiquiatria à educação aplicando um tratamento moral acima das técnicas pedagógicas.

Com o surgimento da figura da "criança anormal" no século XX, diversas classificações foram descritas e um critério comum perpassa todas elas: o critério negativo da falta. A escola cresce de importância, os critérios médicos mesclam-se aos pedagógicos e a "anormalidade" passa gradativamente a estar referida às possibilidades de escolarização.

Os sintomas que começam a aparecer com o ingresso da criança na escola, transformaram-se em critérios de separação classificatória e demarcaram a inclusão em espaços institucionais diferentes: crianças de escolas regulares, as de escolas especiais e as de asilo por serem "ineducáveis".

Na década de 20 (século XX) ocorre a generalização dos testes psicológicos nas escolas, iniciando-se uma verdadeira "caçada aos anormais". Isso gera uma superlotação no Pavilhão Bourneville.

Na década de 30, com a expansão da rede pública, em decorrência da solicitação da sociedade industrial, surgem as primeiras classes especiais nas escolas públicas. Nesta década surge também o MEC.

Entende-se que a exclusão não se deveu apenas aos testes psicológicos e seleções escolares, mas também pela precariedade das condições de funcionamento das escolas e a degradação do ensino público. Surgem as figuras do "atrasado escolar" e dos "distúrbios de aprendizagem".

Às crianças que não chegam à escola pública restam as incitavas da filantropia: Instituto Pestalozzi – RS (1926), AACD – SP (1950), APAE – RJ (1954). Para as classes mais abastadas surgem as clínicas e escolas da rede privada, as quais

expandiram-se nas décadas de 60 e 70.

Nas décadas de 1950 e 1960, com o surgimento e fortalecimento de organizações e movimentos educativos que pressionam o poder público federal, o MEC cria as "Campanhas Nacionais" de educação de surdos, de educação e reabilitação de deficientes da visão e de deficientes mentais. A LDB de 1961 traz um capítulo sobre a "educação dos excepcionais", é a primeira vez que a legislação versa claramente sobre Educação Especial. Posteriormente, a LDB de 1971 (Lei 5.692/71) introduziu modificações no atendimento aos deficientes através do Parecer 848/72 do CFE, no qual o relator solicita "subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais". Nesse contexto, o MEC instituiu, em 1971, um Grupo-tarefa de Educação Especial, o que resultou na criação, em 1973, no CENESP, substituindo as "Campanhas", com a finalidade de "promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais". Em 1986 o CENESP foi transformado na SESP. Em 1990 a SESP é extinta, passando suas atribuições a SENEb (Secretaria de Educação Básica). Em 1992 é criada a SEESP (Secretaria de Educação Especial).

A Educação especial pública ampliou-se na década de 1970 com as escolas e classes especiais. Desde 72/73 o CENESP estabeleceu como uma das diretrizes básicas de ação a integração.

A legislação sobre educação especial no sistema educacional brasileiro tem um caráter dúbio que se expressa através de uma legislação imprecisa. A constituição de 1988 e a LDB – lei 9.395/96 ao estabelecerem que o atendimento às pessoas com deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino e não prioritariamente, deixam "brechas" para que a educação das pessoas com deficiência se realize de acordo com os interesses das instituições, ou seja, de acordo com a preferência de seus dirigentes.

Além disso, Saviani coloca como limites da nova LDB, o fato de não incorporar dispositivos que apontem para a transformação da estrutura educacional para que a integração/inclusão realmente aconteça.

Ferreira (1998), por sua vez, analisa que a legislação por si só não assegura os direitos, porém, além de abrir "brechas" para que as organizações da sociedade civil possam

reivindicar e forçar que a mesma seja cumprida pelo poder público, ainda se faz importante em nosso país, uma vez que o acesso à educação às pessoas com necessidades educacionais especiais é escasso e revestido de caráter assistencialista.

Viu-se anteriormente que a Educação Especial, historicamente se institucionalizou como um sistema à margem do sistema educacional e, mesmo se efetivando em classes especiais da escola regular, operacionaliza-se segundo um enfoque mais terapêutico do que propriamente escolar, dando continuidade a tendência inicial da educação especial. Com a institucionalização da educação especial brasileira, apesar da legislação explicitar a intenção de integrar as pessoas com deficiência no sistema escolar, na prática ela se caracteriza, até hoje, mais pelo assistencialismo do que pela escolarização.

Além disso, atualmente, cada vez mais as separações institucionais deixam de operar pela fixação de indivíduos em espaços segregados, pois a exclusão ocorre também através da "inclusão" institucional no ensino regular. Segregados ou não em espaços fechados, esses indivíduos habitam o espaço de outra clausura que os saberes técnicos reservaram para eles. Uma tutela que prescreve o ideal de integração à corrente dominante como se ela fosse em si mesma um bem. Enquanto a diferença estiver referida à eficiência, à norma que instaurou no desvio a falta, será difícil escapar da negatividade.

A década de 1970 no Brasil, traz o Projeto de Industrialização e, com ele, a ênfase na escola seriada, fragmentada, classificatória, basicamente tecnicista. Assim também a Educação Especial vai constituir-se de modo mais efetivo como um subsistema educacional, isto é, como um apêndice do ensino regular.

Na cidade de São Paulo (1950) e no Rio de Janeiro (1957) foram criadas as primeiras salas de recursos e classes especiais em escolas públicas, nascendo, dessa forma, a educação especial sob o princípio da integração no sistema comum de ensino.

2. DEFICIÊNCIA VISUAL: ALGUNS CONCEITOS.

Os graus de visão abrangem uma ampla escala de situações, que vão desde a cegueira total até a visão perfeita, também total. A expressão "deficiência visual" se

refere à escala que vai da cegueira (ausência total de visão) até a visão subnormal.

Chama-se visão **subnormal** (ou **baixa visão**, como preferem alguns especialistas) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades visuais.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a **visão subnormal** é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia; em outras palavras, a pessoa conserva resíduos de visão, não sendo totalmente cega.

A experiência mostra que indivíduos portadores de visão subnormal se diferenciam na habilidade de utilizar a visão. A habilidade visual depende não apenas da doença ocular, mas também, da eficácia do uso da visão. Por esse motivo não há “receitas” de atuação e nem é possível fazer generalizações na avaliação desses indivíduos.

No que diz respeito aos alunos portadores de visão subnormal, a avaliação funcional deverá ser realizada inicialmente de modo informal, observando-se o desempenho visual e recolhendo todas as informações que a família e os professores possam fornecer. De posse dessas informações, deverá ser realizada a avaliação formal com a utilização de métodos clínicos³. O resultado dessa avaliação funcional vai fornecer as informações essenciais à inclusão do deficiente visual no sistema regular de ensino. A atual política nacional de educação está baseada nos princípios da inclusão e igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno portador de deficiência na escola comum:

Ao freqüentar a escola regular, o escolar portador de visão subnormal pode encontrar dificuldades no processo educativo pelo fato de não existirem recursos materiais e humanos apropriados. Os materiais convencionais para a escrita e leitura nem sempre suprem as necessidades visuais. A não utilização de contrastes, bem como a ausência ou excesso de iluminação, podem ser fatores prejudiciais ao desempenho visual, gerando fadiga visual. Como consequência dessas situações, o escolar não recebe estímulo para a utilização do potencial visual e poderá estar fadado ao fracasso escolar. Faz-se necessário, portanto, realizar a avaliação clínica-educacional do portador de

visão subnormal e seus resultados devem ser transmitidos aos professores, norteados sua atuação junto a esses alunos. (Gasparetto, 2001).

Usando **auxílios ópticos** _ como óculos, lupas etc. _, a pessoa com baixa visão distingue vultos, a claridade ou objetos a pouca distância. A visão se apresenta embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo.

Até recentemente, não se levava em conta a existência destes resíduos visuais; a pessoa era tratada como se fosse cega, aprendendo a ler e escrever em Braille, a movimentar-se com o auxílio de bengala etc. Hoje em dia, oftalmologistas, terapeutas e educadores trabalham no sentido de aproveitar este resíduo visual nas atividades educacionais, na vida cotidiana e no lazer. Estão sendo desenvolvidas técnicas para trabalhar o resíduo visual, assim que a deficiência é constatada. Isso melhora significativamente a qualidade de vida da pessoa, embora não elimine a deficiência.

Em termos quantitativos, sabemos que a maioria das pessoas com deficiência visual possui algum grau residual de visão: poucas são totalmente cegas. Infelizmente, muitas das que têm algum grau de visão são consideradas cegas e tratadas como tal; dessa forma, perdem os benefícios que o uso da visão residual poderia trazer ao seu processo de desenvolvimento e à sua qualidade de vida.

Entre os dois extremos da capacidade visual estão situadas patologias como miopia, estrabismo, astigmatismo, ambliopia, hipermetropia, que não constituem necessariamente deficiência visual, mas que devem ser identificadas e tratadas o mais rapidamente possível, pois podem interferir negativamente no processo de desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Que sinais podem ser observados?

Irritação constante nos olhos;

Aproximação do papel junto ao rosto, quando escreve e lê;

Dificuldade para copiar bem da lousa à distância;

Olhos franzidos para ler o que está escrito na lousa;

Cabeça inclinada para ler ou escrever, como se procurasse um ângulo melhor para enxergar;

Tropeços freqüentes por não enxergar pequenos obstáculos no chão;

Nistagmo (olho trêmulo);

Estrabismo (vesgo);

Dificuldade de enxergar em ambientes muito claros.

O que o professor pode fazer?

- Orientar os pais para que os mesmos procurem um médico especialista em visão (oftalmologista);

- Aplicar o Teste de Acuidade Visual no início do ano letivo, preferencialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental;

- Não usar colírio ou outros medicamentos sem recomendação médica.

As causas mais freqüentes de cegueira e baixa visão são:

Retinopatia da prematuridade - causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora;

Catarata congênita - em consequência de rubéola ou de outras infecções durante a gestação;

Glaucoma congênito - pode ser hereditário ou causado por infecções.

A cegueira e a baixa visão também podem resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares.

2.1 O DEFICIENTE VISUAL E A SOCIEDADE.

A Educação Especial, procurando levar aos portadores de deficiência ideais democráticos de direitos e igualdade de oportunidades da "Educação para Todos", tem buscado, hoje, espaço mais amplo para discutir, analisar e refletir, com mais profundidade, questões básicas conceituais de seu significado, procurando uma identidade junto ao contexto escolar e sociocultural.

As trocas de experiências e a reflexão entre diferentes pontos de vista, crenças e interpretações teóricas, têm levantado debates, polêmicas e até mesmo posições

radicais quanto aos objetivos da educação especial, sua função e formas de atuação em nosso país.

O que se discute hoje é a proposta da Escola Inclusiva, sugerindo-se, inclusive, a extinção das formas de atendimento individualizado e dos programas tradicionais de educação especial.

No entanto, para se reestruturar os modelos educativos atuais é necessário aliá-lo à família, ou seja, trazer a família para a escola e fazer do ensino um processo contínuo, que tenha relação com o universo familiar e comunitário da criança.

Embora, tal adoção e mudança de postura não seja fácil, a família precisa entender que o portador de deficiência é, antes de mais nada e acima de tudo, uma **pessoa total**, evitando focalizar a atenção na sua condição visual. Assim, ela deve oferecer condições para seu crescimento como indivíduo, tornando-o capaz de ser feliz e produtivo dentro de sua realidade, de sua potencialidade e seus limites. Pois, para muitos portadores de deficiência, a maior dificuldade está na falta de oportunidades.

Para o professor compreender melhor o desenvolvimento da criança portadora de deficiência visual, deverá considerar, entre outros fatores:

A idade em que a deficiência aconteceu;

Associação (ou não) com outras deficiências;

Aspectos hereditários;

Aspectos ambientais;

Tratamento recebido.

A criança portadora de deficiência visual (com cegueira ou com baixa visão) deve ser avaliada por profissionais da área da saúde e da educação, num trabalho conjunto e integrada visando ao favorecimento de exploração de potencialidades para o despontar de novas possibilidades e habilidades nas crianças, neste contexto, a escola passa a adotar uma postura inovadora e cumpridora de sua missão primordial que é conseguir conduzir as crianças a novas descobertas de aprendizagem, partindo do respeito ao indivíduo e às suas potencialidades.

2.2 - O REAL PAPEL DA ESCOLA E DA SOCIEDADE.

Segundo a professora Elcie Mansini (texto extraído da internet site – www.efdportes.com/inclusão) em relato durante entrevista concedida a fim de promover conhecimento a respeito do tema tratado “aprender é entendido como a capacidade humana de receber, colaborar, organizar novas informações e, a partir desse conhecimento transformado, agir de forma diferente do que se fazia antes. Aprende-se numa relação com o outro ser humano e/ou com as coisas a seu redor.”

Ao abrir suas portas para receber os que enxergam e os que não enxergam, a escola se torna um espaço de inclusão, promovendo trocas enriquecedoras entre toda a equipe escolar, os alunos e suas famílias.

A fonte de informações mais importante para o professor se constitui no próprio aluno e sua família. É fundamental saber como ele é, como percebe, fala e sente. O deficiente visual percebe a realidade que está à sua volta por meio de seu corpo, na sua maneira própria de ter contato com o mundo que o cerca.

Para conhecer o deficiente visual, seus interesses e habilidades, o professor deve prestar atenção ao referencial perceptual que ele revela. A partir daí, o professor pode oferecer ao aluno oportunidades para entrar em contato com novos objetos, pessoas e situações, facilitando seu processo de aprendizagem.

2.3 ALGUNS CRITÉRIOS A SEREM ADOTADOS.

Professores do Ensino Regular:

Orientação inicial, por meio de relatório do serviço oftalmológico sobre o aluno portador de visão subnormal, contendo dados aplicáveis à situação da sala de aula, encaminhados preferencialmente no início do ano letivo.

Orientação continuada sobre o aluno portador de visão subnormal, fornecida pelo serviço oftalmológico, principalmente em situações que houver alterações visuais ou em relação ao uso de óculos, recursos ópticos ou recursos não ópticos.

Fornecimento de literatura especializada sobre a deficiência visual, enfatizando os aspectos relativos ao aluno portador de visão subnormal.

Cursos de curta duração.

Preparo do aluno portador de visão subnormal para a inclusão educacional:

Avaliação em serviços especializados, contemplando os aspectos clínicos e educacionais, uso da melhor correção, utilização do resíduo visual e necessidade de indicação de recursos ópticos e não ópticos.

Preparo da família

Orientação provida por serviço especializado em relação às possibilidades e necessidades visuais do aluno portador de visão subnormal.

Adaptações de materiais e modificações ambientais.

2.4 MÃOS: OS "OLHOS" DOS DEFICIENTES VISUAIS.

Segundo Skliar (1997), "a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade", a partir da qual muitos profissionais da educação passam a reproduzir a idéia de uma humanidade e de um mundo homogêneos, sem variações e sem fissuras. Junto a isso encontra-se a falta de reflexão educativa sobre a educação especial, isto é, há uma pretensa neutralidade em se tratando deste assunto.

No entanto, os deficientes visuais possuem a mesma capacidade de aprender que uma criança sem qualquer deficiência, apenas se faz necessário proceder a uma adaptação dos métodos utilizados em sala de aula e, jamais esquecer que o ser humano tem cinco sentidos, a visão é muito importante mas, para quem não dispõe de tal benefício, certamente aguçará os demais sentidos para suprir esta falta.

As informações chegam até as pessoas com deficiência visual por dois canais principais: pela linguagem e pela exploração tátil, que envolve especialmente as mãos.

Como as mãos são os "olhos" das pessoas com deficiência visual, seu uso como instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado.

Desde o nascimento, é preciso despertar na criança cega o desejo de conhecer e aprender. Os pais devem estimular e conversar mais com um bebê portador de deficiência do que se conversa, geralmente, com os não deficientes.

Durante toda a vida da pessoa com este tipo de deficiência, as mãos serão um instrumento privilegiado de conhecimento. Mas, nos primeiros anos de vida, enquanto a linguagem ainda está se desenvolvendo, elas têm uma função ainda mais importante, pois se constituem no principal elo entre a criança e o mundo que a cerca, trazendo informações para a efetivação do conhecimento acerca da realidade em que está inserida.

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .

Considera-se formação todos os momentos e espaços de reflexão da prática educativa à luz de ferramentas teóricas para que possam emergir novas práticas pedagógicas condizentes com as necessidades vigentes do grupo e classe em que serão aplicadas.

Uma formação que dê conta da diversidade sócio-cultural e das diferenças humanas deve buscar compreender que o ato de aprender é uma ação recíproca entre homem e mundo e deve ser entendida tanto do ponto de vista biológico quanto sócio-afetivo e cultural.

O processo de aprender contribui com a construção do sujeito e sua inscrição na espécie humana enquanto sujeito construtor de uma cultura. Não há notícias de qualquer grupo humano destituído de cultura (Pain, 1986). O ser humano necessita, portanto, aprender para viver, necessita de requisitos que se referem, no decorrer de toda a vida, à necessidade de se identificar, de ter um nome, de pronunciar sua palavra, de criar sua maneira peculiar de resolver problemas, de construir sua história, seu drama, seus valores, seus significados exclusivos.

Toda aprendizagem humana requer duas personagens: uma que aprende e, outra, que ensina e um vínculo que se estabelece entre ambos.

Entende-se que essa relação deve ser profundamente estudada, sob diferentes perspectivas teóricas, no sentido de ressignificar e qualificar a construção do

conhecimento nas nossas escolas.

A partir da adoção e da implantação de uma Política Pública Estadual para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, a formação dos educadores torna-se essencial e deve se dar em 3 âmbitos:

Formação dos professores do ensino regular: Trata-se de uma formação para atuar com a diversidade sócio-cultural e com as diferenças humanas, incluindo-se os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Formação de professores para as diferentes alternativas de atendimento especializado, isto é, para a educação especial.

Formação do(a) professor (a) dos (as) professores (as), isto é, dos professores das escolas de magistério.

Segundo Bueno (1999), a dicotomia entre especialistas e generalistas se constitui em falsa questão, na medida em que a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, ao mesmo tempo em que o professor de educação especial amplie suas perspectivas tradicionalmente centradas nessas características.

Se os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para sua positividade de vida e plenitude e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças sejam elas de raça, gênero, condições sociais ou de alterações orgânicas e emocionais; e se esses princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas pelas outras crianças, e que tais problemas são muito mais reflexos de processos pedagógicos inadequados, a formação do professor deve levar em conta tais aspectos.

Em relação aos alunos que são incluídos nas classes comuns considera-se que isso exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com necessidades educacionais especiais, mas precisam se estender aos processos de exclusão da mais variada gama de crianças.

Neste sentido, a formação do professor especializado deve fazer parte de uma política de formação docente, que efetive de fato uma crescente qualificação dos professores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que se pautem em oferecer formação básica como docente, permitindo a ampliação de sua visão para além das dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, mas também possa dar formação específica para que as singularidades de cada sujeito com necessidades educacionais especiais sejam levadas em consideração pelos processos de ensinar e aprender.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) define como meta a inclusão nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim como, a Resolução CEED nº 252/2000 (art. 6º, parágrafo 1º), coloca que, os Planos de Estudos destinados a formar professores para atuar na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental poderão agregar ênfases, sendo uma delas a educação especial.

Além disso, uma política de formação de professores especializados deve dar conta da formação de professores para o atendimento direto aos estudantes que não tenham condições de frequentar as classes comuns do ensino regular.

Segundo Bueno (1999), o desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores é o de conjugar quatro tipos de necessidades, quais sejam:

oferecer formação como docente do ensino fundamental, no que tange a formação teórica sólida ou adequada, referente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o "saber" como o "saber fazer";

oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas as das crianças com necessidades educacionais especiais;

oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educacionais especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias;

oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos

pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e possibilitar o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular.

Esses parecem ser os grandes desafios colocados para aqueles preocupados com a formação de professores (as) da Educação Especial, o que demanda modificações profundas e radicais nas formas usuais até aqui utilizadas.

Tendo em vista os fundamentos acima e a Política Pública Estadual para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, propomos as seguintes ações para o desenvolvimento de uma política de formação de professores de Educação Especial, as quais já estão sendo desenvolvidas.

3. - A POLÍTICA EDUCACIONAL

A concepção sócio-antropológica de sujeito e de educação, trabalha com a lógica da diferença humana (e não do déficit, da falta), da diversidade sócio-cultural, com as múltiplas formas de existência, com a heterogeneidade e acredita que todo sujeito humano constrói conhecimentos e, portanto, aprende.

A Educação Especial, a partir desta abordagem deve ressignificar suas práticas pedagógicas, fazer de fato educação, construir conhecimentos, construir cidadania.

As Leis de Diretrizes e Bases-LDB, que nortearam a Política Nacional de Educação nesses anos todos, trouxeram a integração de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, na época denominados *excepcionais*, surgindo pela primeira vez na LDB, Lei nº 4.024/61, a qual preceituava que:

“Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

(...)

Art.88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

Sabe-se que há quase quatro décadas o deficiente tem direito à inclusão. Entretanto, percebe-se que, infelizmente, até hoje, muitas escolas esperam que o aluno tenha que

se “enquadrar” ao seu sistema, ao invés de a escola instrumentar-se para o atendimento adequado desse educando.

A LDB nº 5.692/71 trouxe uma evolução conceitual quanto aos objetivos do ensino de 1º e 2º graus, quando fundamenta os mesmos na relação de trabalho como fonte de desenvolvimento pessoal e social do educando.

Tais objetivos valorizam o desenvolvimento das potencialidades e a preparação para o trabalho como elemento de auto-realização, proporcionando ao educando a formação necessária ao processo de socialização e do exercício consciente da cidadania.

Apesar de os objetivos da educação especial não terem sido diferenciados dos da educação geral, contemplando a formação integral do educando, os mesmos reforçaram a necessidade de preparação desses alunos para participação social.

O CENESP- Centro Nacional de Educação Especial/MEC, através da Portaria Ministerial nº 69/86, assim concebia a educação especial:

“Art. 1º A educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social.”

“Do ponto de vista educacional, são considerados excepcionais os alunos que, devido a condições físicas, mentais, sensoriais, emocionais ou socioculturais, necessitam de processos especiais de educação para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.” Deliberação do CEE nº 13/73, art.10.

“Art.58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (LDB 9.394/96, p.26)

A Lei definiu claramente ações pedagógicas e competência institucional: os sistemas de ensino, em diferentes níveis, deverão assegurar aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam suas necessidades especiais (LDB,1996, art. 59, I). Logo, tornam-se funções da escola prover os recursos humanos e materiais, bem como as adaptações e complementações

curriculares necessárias ao acesso e desenvolvimento do currículo escolar para todos.

É importante ressaltar que essa nova proposta transfere toda a responsabilidade para a escola, quer na adaptação ou complementação curricular, quer na aquisição dos recursos educativos.

4. INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.

O conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da *normalização* criado na Dinamarca por Bank-Mikel Kelsen (1959), e amplamente adotado na Suécia, em 1969, por Nije, Diretor da Associação de Crianças Deficientes Mentais, o qual defendia, para essas crianças, modos de vida e condições iguais ou parecidas com as dos demais membros da sociedade. A idéia da *normalização*, como foi proposta, subentendia não tornar o indivíduo *normal*, mas que o mesmo pudesse participar da corrente “natural” da vida, inclusive da escola.

Surgiu, daí, o princípio de oferecer condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educacional e de atividades sociais mais amplas que, na década de 70 nos EUA e em outros países, era denominado “mainstreaming”, com o significado de integrar as pessoas com deficiências à corrente principal da vida.

A partir daí chegou-se à conclusão de que para que o indivíduo possa ser integrado verdadeiramente ao meio em que está envolvido se faz necessário a observação dos seguintes aspectos:

A Integração Física: envolvendo o espaço e o tempo de convivência no mesmo ambiente. Quanto maior fosse a oportunidade de convivência, melhor seriam os resultados, desde que a escola e o ambiente fossem preparados adequadamente e a integração ocorresse de forma gradativa.

A Integração Funcional: supõe a utilização dos mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum.

A Integração Social: diz respeito ao processo de interação com o meio, à comunicação e à inter-relação através da participação ativa nos grupos na escola e na comunidade.

Inspiradas nesse modelo, as Diretrizes de Educação Especial no Brasil, sempre

recomendaram, na área da deficiência visual, como formas de recursos educacionais mais adequados, as Salas de Recursos e o Serviço Itinerante. Tais recursos deveriam prestar atendimento às necessidades específicas do aluno, preferencialmente em período diferente ao da frequência na sala comum. O que na realidade se constata é que o aluno é integrado após a quarta série do ensino fundamental e, desta forma, a sala para apoio pedagógico especializado transforma-se em classe especial.

Existem escolas públicas bem equipadas e, principalmente, dotadas de professores com boa formação pedagógica e capacitados para trabalhar com o processo de integração plena, tendo assim resultados positivos, entretanto, essa realidade não se constitui regra, pois nas salas de recursos há também professores sem capacitação específica e nenhum preparo para trabalhar em parceria com o ensino comum, impossibilitando assim o processo ensino aprendizagem ao deficiente.

Nesse panorama, o princípio da inclusão chega ao nosso meio com a divulgação da Declaração de Salamanca, Espanha, em 1994, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha, cujas linhas de ação visam ao seguinte universo conceitual:

“O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves” (Salamanca, 1994, p. 17- 18).

Este termo enfoca o processo de ensino-aprendizagem a ser adaptado às necessidades específicas do aluno.

A aceitação da matrícula do aluno portador de deficiência é obrigatória por lei, mas percebe-se claramente que, na visão dos professores, a inclusão é importante, no entanto inviável neste momento, pela forma como o ensino está estruturado. Pois falta aceitação, formação e respaldo financeiro para que a inclusão possa realmente acontecer, no entanto, proceder à inclusão em sala de aula é de fundamental importância para o desenvolvimento integral do aluno. Por isso, urge que a escola e os métodos sejam, rapidamente reestruturados, para adaptá-los à realidade das crianças com deficiência física.

4.1 A PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A família e a escola constituem-se em elementos primários, espaço básico e fundamental para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e integração dos alunos com deficiência visual. Desta maneira, a família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo, assim, uma interação maior da criança aos espaços em que está inserida.

Ao se trabalhar com deficientes visuais é preciso ter em mente a busca por ajudar pessoas a lidar mais adequadamente com os problemas decorrentes das deficiências e no aconselhamento aos pais e familiares acerca de alguns pontos importantes da educação especial, tais como: ouvir as dúvidas e questionamentos, utilizar termos mais fáceis e que facilitem a compreensão. Promover maior aceitação do problema, aconselhar a família inteira, trabalhar os sentimentos e atitudes e facilitar a interação social do portador de necessidades especiais. Estas atitudes se constituem em norteadores do pensar e do agir para a tomada de postura em prol do bem estar físico e psicológico dos alunos.

No entanto, para se integrar na família, na escola e na comunidade, o deficiente necessita como qualquer outra pessoa, interagir, por meio de pessoas e objetos, desempenhando atividades básicas de rotina locais e externas fundamentais e indispensáveis para a inserção em seu meio social, com autonomia moral e intelectual.

A superproteção dos pais em relação à criança pode influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento da criança e, normalmente, os pais concentram suas atenções nas deficiências da criança de modo que os fracassos recebem mais atenção que os sucessos e a criança fica limitada nas possibilidades que promovem a independência e a interação social.

4.1.2 A FAMÍLIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E INTEGRAÇÃO SOCIAL .

Está presente em muitos relatos e pesquisas que a família exerce papel fundamental no

processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência visual como mediadora nas interações, nas formas de comunicação, nas relações da criança com o mundo e no processo de construção do conhecimento.

A família torna-se, então, o núcleo primário de integração escolar e social desses alunos, e esta temática se constitui em importantíssimo tópico a fim de se adaptar os métodos a necessidades curriculares de fornecimento de conhecimento a estas crianças. Desta forma, chega-se à proposição que o processo educativo envolve a relação direta educador-aluno-família, tendo em vista a humanização do indivíduo e o processo de socialização.

Nessa perspectiva, são poucas as pesquisas acerca da dinâmica familiar, sobre as relações e interações com a criança com deficiência visual e de como a família pode contribuir para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos.

As pesquisas disponíveis estão mais relacionadas às famílias de crianças com deficiência mental ou sobre os aspectos psicológicos e o impacto que a cegueira acarreta na organização e estruturação familiar.

Assim, Cantavella e Leonhardt (1996 e 1999), estudando as reações emocionais dos pais quando da notificação do diagnóstico da deficiência visual, descrevem:

Estado de choque: Período que revela um estado de confusão, podendo durar semanas, meses ou ano. É um período decisivo porque, conforme é resolvido, condicionará o desenvolvimento da criança.

Culpa: Expressa pela pergunta Por que deveria acontecer isso comigo?

Depressão: Sentimento de dor e incapacidade de enfrentar a situação.

Horror à cegueira: A visão é considerada o mais prioritário dos sentidos.

Futuro: A imagem da bengala branca e da venda de bilhetes. Na Espanha, alguns cegos vendem bilhetes de loteria.

As autoras observam que os pais sofrem muito com a perda do filho que idealizavam, que imaginavam; por isso, os sentimentos de culpa e rejeição se alternam com os de impotência e depressão, sentindo-se incapazes de enfrentar a situação. Esses sentimentos dolorosos vivenciados pela mãe afetam a qualidade de suas percepções e

do olhar: ela não consegue olhar para sua criança, evita-a com medo de enfrentar a cegueira.

Passado um tempo, dizem elas, as famílias se estabilizam, nem sempre definitivamente. Há sempre episódios de crises emocionais cíclicas que podem reativar mecanismos exagerados de superproteção em diferentes momentos: festas, nascimento de outra criança, primeiras manifestações de autonomia, como caminhar, usar a bengala, ir para a pré-escola, a adolescência e a busca de trabalho.

Pesquisas realizadas no Brasil (Amiralian & Becker, 1992), nesse sentido, mostram que aceitar a deficiência torna-se uma tarefa difícil, porque a família, principalmente a mãe, não consegue aceitar a substituição do filho ideal pela sua criança real, ficando completamente submersa pelo luto: “Vincula-se com o fantasma do filho desejado, morto mas constantemente insepulto”.

As autoras comentam que essas dificuldades de interação da família com a criança deficiente visual pode propiciar a ocorrência de condutas autistas. Por isso recomendam ao psicólogo, entre outras atitudes:

“Acolher as expressões de sentimentos dos pais, desde as fantasias mais negativas, como a expressão do desejo de morte e abandono do bebê, às mais realistas, como a depressão e a elaboração do luto; incrementar o vínculo mãe-bebê, mas também os outros vínculos do sistema familiar, como o conjugal, parental e o fraterno, evitando a cristalização de uma reação simbiótica entre mãe e filho.” (Amiralian & Becker, 1992, p. 51)

Outras experiências, como a de Anache (1994) com pais de alunos institucionalizados, revelam que é raro encontrar um clima familiar de aceitação, em que o deficiente visual possa ser encorajado a realizar exploração do meio em que vive. Normalmente essas pessoas, ao chegarem à instituição, são inibidas, apresentam dificuldades para se relacionar com os outros. Esses estudos concluíram que “As características de personalidade das crianças cegas congênitas estão mais relacionadas às reações dos pais diante da ‘deficiência’ do que da situação orgânica em si.” (Anache, 1994, p.107, 110),).

Quanto à participação de pais na escola, a pesquisa de Manzini e Janial (1999), analisando a integração de alunos com deficiência em escolas públicas na visão dos seus diretores, revela que, em relação à família, há falta de participação dos pais nos problemas dos filhos, não há acompanhamento, há falta de informações e “terceirização” dos filhos à escola.

Nesse sentido, Blanco e Duk (1997) afirmam que a participação dos pais de crianças com deficiência no processo educacional de seus filhos pode contribuir muito para um desenvolvimento adequado. Essa colaboração, tão importante, pode ser nas atividades da escola, no planejamento do currículo, no apoio à aprendizagem em casa e na observação do progresso do filho.

Na concepção de Silva Jr.(1984, p. 77), “educar é convencer-se da necessidade de realizar a humanidade de cada um pela construção da humanidade de todos”. No seu sentido mais profundo, esse é um ato de solidariedade e cooperação. Que faz com que o indivíduo esteja apto a participar de um grupo e exercer a cidadania.

Isto é corroborado pelo conceito de educação que permeia a legislação brasileira e o em relatório para a UNESCO 1996, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que destaca quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser. Esse pensamento tem por eixo, o desenvolvimento humano como forma de eliminar a opressão e a exclusão social. Solidificando a idéia primordial instituída neste estudo que aborda a importância da inclusão dos deficientes visuais nos processos de construção da realidade a nossa volta.

A partir dos critérios supracitados constata-se que é preciso adotar a prática dialógica para desvelar as contradições de caráter cultural e político do mundo humano, a qual seja capaz de prover pela consciência, pela prática da liberdade e participação, a transformação social que almejamos.

5. DEFICIÊNCIA VISUAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.

Após estudo de vários autores, encontrou-se algumas opiniões contraditórias entre os

pesquisadores que estudam a deficiência visual. Fica evidente que as implicações variam de acordo com a abordagem teórico-metodológica utilizada nas pesquisas.

Grande parte dos pesquisadores, entre eles, Lowenfeld (1964), Fraiberg (1982), Cantavella (1992), Ochaita (1993) e outros, concorda que a ausência da visão implica uma organização mental diferente, e que a elaboração do pensamento, sem o apoio de imagens visuais e apreensão da realidade externa, ocorre de forma parcial e fragmentada, fazendo com que as pessoas com problemas visuais necessitem de uma educação diferenciada.

Lowenfeld (1964) descreve três implicações ou limitações básicas que a cegueira impõe às pessoas, sendo elas: restrição nas relações com o meio ambiente, limitação na habilidade e possibilidade de mover-se e explorar o meio, e restrição na variedade e qualidade de experiências.

Segundo estes pesquisadores, deve-se considerar que a visão é responsável por grande parte das informações que recebemos em nosso dia a dia e principalmente pela concepção e formação de conceitos a respeito do ambiente em que vivemos – apenas uma pequena parte é aprendida pelos outros sentidos: tato, ouvido, olfato e gosto.

(texto na íntegra cedido pelo instituto de cegos na cidade capital)

Os estudos de Vygotsky, na década de 20, sobre os processos psicológicos do aluno cego, revolucionaram os conceitos de educação especial, contestando as teorias que tratavam a deficiência visual apenas do ponto de vista orgânico, médico, sem tratá-la ou compreendê-la como um problema social.

Estabelece esse autor uma relação diferenciada entre a função do olho na espécie animal, que cumpre a finalidade biológica e a função de perceber e analisar o ambiente para maior adaptação, e na espécie humana, na qual o olho é um instrumento cultural, pois a ausência da visão significa ausência ou transformação de funções sociais imprescindíveis e, dependendo do contexto, pode comprometer todo o sistema de conduta.

Introduz, dessa forma, o conceito de mediação como a possibilidade que tem o cego de utilizar a vista de outra pessoa, a experiência do outro como instrumento de ver.

Vygotsky (1924-1989, p. 63) considera que a mediação do outro pode atuar como instrumento, do mesmo modo que um microscópio ou um telescópio ampliam imensamente as experiências, entrelaçando-as estritamente no tecido genérico do mundo.

É incontestável a teoria de Vygotsky quanto ao valor da mediação sociocultural e, principalmente, quanto à contribuição que trouxe para a educação, contestando a prática mecânica da pedagogia quantitativa, dos testes, da reeducação individual e das formas segregadas de educação.

Nessa perspectiva, de fenômeno socialmente construído, pode parecer contraditória essa teoria, uma vez que, na ausência da visão, o aluno não se torna capaz de apreender e interpretar o mundo por um caminho diferente do vidente e que lhe seja próprio. Fica dependente da experiência do outro.

No entanto, mais adiante, referindo-se ao sistema braile, o autor enfatiza a importância da linguagem: “a palavra vence a cegueira”, observando que mais importante do que o signo é o significado. Assim, pode-se compreender a importância da construção de significados e a elaboração de conceitos na educação de pessoas com deficiência visual, devendo ser, portanto, esses procedimentos educacionais construídos socialmente pela mediação da família e professor.

Sampaio (1991), estudando o desenvolvimento da linguagem em crianças cegas sem alterações adicionais, mostra que elas podem apresentar, em algum momento de seu desenvolvimento, estereotípias, alterações de linguagem, confusões na interpretação do meio, sem, contudo, caracterizarem-se como condutas patológicas, mas condutas temporais.

Pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças deficientes visuais sob diferentes perspectivas, todas na abordagem piagetiana, consideram que essas crianças podem apresentar atraso de dois a três anos na aquisição da função simbólica, o que será naturalmente compensado a partir do momento em que a linguagem assume a função de representação e de organização do conhecimento. Masini (1994), analisando o perceber e o relacionar-se do deficiente visual numa abordagem fenomenológica, alerta para o fato de que :

“Na comunicação, a predominância da visão sobre os outros sentidos, bem como do verbal sobre o não verbal, faz com que os conhecimentos (percepções e intelecções) não acessíveis ao D.V. sejam utilizados pelo vidente ao falar com ele. Isto faz com que esses alunos desenvolvam uma linguagem e uma aprendizagem conduzida pelo visual, ficando (sic) em nível de verbalismo e aprendizagem mecânica.”

Os estudos de Leonhardt sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças cegas já apontavam nessa direção:

“A criança cega não é um vidente que carece de visão. Sua maneira de perceber o mundo, que ele mesmo elabora, não é igual à de uma criança normal privada da visão. A diferença apóia-se na organização original que ele opera em sua modalidade sensorial (...) Não existe na realidade uma compensação sensorial mágica com a utilização dos outros sentidos. (...) Será, pois, fundamental conhecer essa outra forma de ser, esta alteração e aceitá-la: é a única maneira de não conceber a educação da criança cega como compensatória ou uma reeducação e, sim como uma aproximação diferente, necessária para uma organização totalmente distinta da pessoa.” (Leonhardt, 1984, p. 59)

Compartilhamos com essa perspectiva de construção diferenciada e significativa do conhecimento e reconhecemos que a experiência visual, auditiva ou tátil integradas, mediadas pela interação e comunicação, possibilitando a ação contextualizada, são essenciais para a formação de imagens e conceitos, pois permitem ao aluno estabelecer relações imediatas e não-fragmentadas para poder compreender o meio e aprender.

Surge, desse modo, o papel da mediação social, diferente da cópia aumentada do real, como forma de comunicação que amplia as informações e experiências da pessoa com deficiência visual. Nesse sentido, Bruno (1992) fala sobre a necessidade de o aluno com deficiência visual contar com pessoas disponíveis para que, através da comunicação e da interação, possam ajudá-lo a ampliar suas próprias experiências, a conhecer e a interpretar o mundo.

O que os pais e professores necessitam compreender é que a mediação não significa apenas transmitir ao aluno nossas sensações ou impressões visuais, que são

destituídas de significado para ele, mas uma ajuda para que ele possa construir suas próprias imagens através da exploração do mundo, utilizando o sistema tátil cinestésico, a comunicação gestual possível, com detalhada descrição verbal.

Estudos de Ferreira Jr. indicam que a deficiência visual pode interferir na aquisição e desenvolvimento dos conceitos como: conhecer e identificar objetos, estabelecer relações entre o que toca e o que ouve, possibilidade diminuída de estabelecer relações entre objetos e eventos.

Esse processo de elaboração de conceitos surge na criança cega por um caminho totalmente diferente daquele da criança vidente: ocorre da parte para o todo, semelhante à construção de um quebra-cabeça. Somente quando todas as pequenas peças da informação estiverem postas juntas é que se forma o conceito e, para que isso ocorra, é necessário que as informações sejam consistentes, claras, concretas e concisas, possibilitando, desta forma, que as crianças alcancem níveis mais altos de aprendizagem.

Nesse aspecto tão relevante da mediação social, estudos de Sá (1984), realizados em escolas públicas de nível médio em Minas Gerais, apontam que os maiores obstáculos que os alunos deficientes visuais têm encontrado para integração no ensino regular são: recusa de matrícula; comunicação visual do professor com a turma sem o cuidado de descrever cenas, situações e traduzir a informação visual para os referenciais não-visuais; falta de material adaptado; dificuldades de acesso à leitura e escrita; atitudes paternalistas e i citarem seus sentimentos, desejos, experiências e aprofundar questões que julgassem de maior valor ou pertinência.

Com isso, foi proposto aos pais, alunos e professores que discorressem sobre as principais dificuldades encontradas no cotidiano das pessoas com deficiência visual, a abordagem familiar, a relação criança e sociedade, aprendizado escolar e possibilidades, capacidades e habilidades individuais.

Nos encontros com os entrevistados foram enfatizados os objetivos da pesquisa, colocando as pessoas à vontade, com a possibilidade de rever e confirmar o que se estava sendo discutido, com possibilidade de reformulação das colocações. Os

entrevistados, principalmente pais e alunos, demonstraram satisfação em expressar seus sentimentos e serem ouvidos.

De acordo com os relatos percebeu-se que com maior frequência é a mãe quem acompanha as atividades escolares do filho.

Para entrevista adotamos o processo de leitura e atenção flutuante –conforme Thiollent (1985) – entre as três entrevistadoras, uma registraria os comportamentos, gestos, expressões não-verbais, entonações e silêncio que pudessem nos ajudar a interpretar o fenômeno estudado.

Como estudantes e professores, acabávamos tendo que interromper as entrevistas, por chorarmos junto aos pais, foi muito emocionante.

Os procedimentos de coleta de dados com roteiro (em anexo) composto por situações diárias e depoimentos espontâneos, comunicaram densamente os sentimentos e permitiram apreender os desejos, os conteúdos do pensamento, as expectativas e necessidades surgidas na vida cotidiana, relevantes para a nossa análise.

6. O SIGNIFICADO DA DEFICIÊNCIA NA VIDA COTIDIANA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DISCURSOS.

Neste capítulo, analisaremos as entrevistas de pais-alunos-professores que podem nos revelar a construção da representação social da convivência dos portadores de deficiências.

Iniciaremos pela entrevista da família, por apresentarem muitas expectativas e aspirações, em seguida dos alunos, como vêem sua própria deficiência e de que forma reagem às atitudes e posturas das pessoas em relação à deficiência visual e, por último, apresentaremos a entrevista com professores e profissionais da Apae de Paranaguá.

6.1 ENTREVISTA COM OS PAIS ALUNOS E PROFESSORES.

Neste tema, daremos ênfase ao significado da deficiência, expectativas da família em

relação ao filho e sua integração na escola e na sociedade.

O significado da deficiência

Procuramos focalizar os sentimentos que os pais constroem em torno do filho deficiente visual, e até onde existe a interferência de vínculo afetivo nas relações com a família, ou seja até onde existe proteção paterna pela condição de seu filho e nas expectativas de vida na relação com a comunidade. Quais os sentimentos gerados a partir da deficiência, construção de vínculos afetivos e relações interpessoais e sociais.

Sentimentos gerados a partir da deficiência: dor, tristeza, frustração, impotência.

Esta análise foi realizada entre três pais de crianças que cursavam a mesma série, que estavam iniciando a alfabetização em braile. Estes três pais Os três pais relataram os mesmos sentimentos.

Com o transcorrer do tempo, os pais entraram num confronto que era aceitar ou aceitar, adquiriram experiência e informação, e esses sentimentos foram se transformando, dando lugar a sentimentos mais positivos que significavam valorização da pessoa humana.

(Entrevista 1 – Mãe do Deficiente visual da cidade Interior). – Resposta pergunta nr.3

“Hoje... eu sei onde piso! No início eu não conseguia aceitar. Passei dias, semanas e meses frustrada, me escondendo da realidade, só imaginava como veriam meu filho.”.

(Entrevista 1 – Mãe do Deficiente visual da cidade Interior). – Resposta pergunta nr.3

“Com o passar do tempo... vendo ele cantar, progredir, rir, achei que, apesar de cego, ... (chorou) ...meu filho poderia fazer muitas coisas que outros fazem... vi o quanto ele dependia de mim ”

Esta mãe revela aqui o mecanismo de não-aceitação de um fato novo, e desconhecido, que é o nascimento de uma criança com deficiência ou, como neste caso, a aquisição desta. A rejeição, neste caso, não é pelo filho, mas pelo desconhecido, que é a deficiência, em virtude do medo e dificuldade de enfrentar a cegueira, conforme Leonhardt (1999).

Na primeira fala da mãe sentimos a imagem negativa já agregada pelo conceito social. Constata-se aqui, os conceitos de Moscovici (1984) e Jodelet (1990), acerca dos processos que constituem as Representações Sociais, a objetivação e ancoragem: o medo, neste caso, advém da rejeição dos outros, que vai depender do conceito social marcado pelos estereótipos da cegueira, da discriminação. Acabamos projetando nossos sentimentos sobre a aceitação do outro.

Com o tempo, este sentimento de rejeição é substituído pelo de aceitação, mas existe a necessidade de uma convivência positiva e tempo, capaz de tornar o desconhecido em familiar.

(Entrevista 1 – Mãe do Deficiente visual da cidade Interior). – Resposta pergunta nr.1

“Comigo mexeu muito ... muito mesmo... Fez um rebuliço na minha família... me fez acordar para um novo estilo de vida... para mim,.... cego.... nem perto como vizinho, e de repente ... (pausa) é a vida...passei a interagir e conviver com um cego... Mexeu tanto com a minha vida que de onde falasse sobre ajuda eu buscava...me senti só e presa ao meu filho...

Ficou estampado o sentimento de tristeza e dor desta mãe, pode ser pelo fato de não poder reverter a deficiência do filho, ou pela idealização de um filho sem deficiência. Entretanto, a aceitação foi surgindo com o tempo, com a convivência, na medida em que foi percebendo que o desenvolvimento não tinha sido afetado, que ele poderia ter um desenvolvimento “normal” como as outras crianças.

Sentidos semelhantes das pesquisas realizadas entre as mães da cidade capital foram encontrados por Omote (1980) nas representações destas mães entrevistadas não havia lugar para o filho real, pois havia o filho idealizado. Este filho idealizado era normal como as outras crianças.

Na imaginação desta mãe, a deficiência é vista como anormalidade onde o símbolo não é a cegueira, mas o medo pelo comprometimento do desenvolvimento cognitivo ou das atividades escolares. Esta mãe desconhecia as capacidades de desenvolvimento de uma pessoa cega.

A mãe em conflito procura reverter sua visão de cegueira como anormal, no diálogo abaixo já supera sua aflição quando diz:

“meu filho poderia fazer muitas coisas que outros fazem...” (E.1)

Após o choque do diferente, a aceitação e o vínculo afetivo.

“...Eu olhava para ele, pequeno..., sem culpa, tendo que carregar uma carga diferente... sei que muitos profissionais procuraram me ajudar... mesmo com processo contra médico e hospital,... até hoje não sei se foi erro médico, ...a falta de pessoas preparadas para me apoiar,... assim mesmo... corri atrás de possibilidades mínimas, descartei pessoas pessimistas me frustrei, me frustrei, me frustrei, não tinha como rever, (a mãe fez muitos comentários desnecessário a esta pesquisa, com atitudes de

desabafo colocou familiares, amigos e outras pessoas com menos vínculo) não aceitei nem a APAE... Não sabia em quem confiar ... Com o tempo, vi que a APAE era o maior apoio no momento. Quando a APAE sugeriu para meu filho de 05 anos uma escola normal, não aceitei... , não , não poderia ser, tudo de novo...(novamente esta mão desabafou, relatou muitas dificuldades encontradas pelo seu filho deficiente em consultórios, festas, órgãos de apoio...) (E 1)

Para que esta mãe se estruturasse com rapidez, faltou apoio de profissionais, que lhe passassem informações, e definissem suas conduta para sua própria integração com profissionais e filho. Como não encontrou apoio nos profissionais médicos, negou até a ajuda dos profissionais da educação que pudessem minimizar a ansiedade e as questões das dificuldades de aprendizagem ou de ensino.

Na insegurança da mãe perante os profissionais, seu filho era deixado de lado Seu filho deficiente deveria ser visto como único tendo direito a prioridades.

Neste sentido, Ferreira (1994, p. 66), referindo-se à educação de crianças com deficiência mental, afirma que

“Este problema, obviamente, não se limita à questão das vontades individuais dos especialistas, o problema das dificuldades de aprendizagem versus dificuldades de ensino estão relacionadas à racionalização do sistema que não crê nas possibilidades de avanço no processo ensino-aprendizagem.”

Nem sempre a vontade individual do pai é certa, sua insegurança o leva à superproteção, mas é possível, através de uma avaliação conjunta entre profissionais da área de médica e de educação, a elaboração de projeto e programa pedagógico, desde que contemple as possibilidades, necessidades e expectativas de todos os envolvidos.

Surgem ainda várias imagens e sentidos: da competência dos profissionais como ajuda para avanços no desenvolvimento, o medo inconfesso da deficiência como empecilho para o sucesso escolar, a valorização da escola como status social e, por último, a

imagem da pessoa alegre, interessante, capaz de mobilizar e modificar o meio.

(Ent 1)

”assim mesmo eu amava aquele serzinho, era meu filho, e tudo faria para lhe ajudar.

Hoje, é o cantor na escola... sempre participa de tudo, reconhece todos... é a alegria da minha vida... e teve uma aceitação inesperada em todas escolas que passou... é hoje um raio que veio iluminar minha vida, trazendo mais força ânimo a tudo que eu já fazia...”

(Ent 2)

“...eu aprendi a amar sua diferença, ...

é como se isto já fizesse parte da minha vida... não teria sentido se não fosse assim....”

É com muita emoção que a mãe atribui qualidades a seu filho, denota toda a ansiedade que os pais têm de escutar, de falar, de serem ouvidos e da necessidade de acolhida.

Mostra um forte vínculo afetivo positivo com o filho, vê não mais um deficiente, mas uma pessoa humana com um diferencial. A fase de lamentação e não aceitação já foram superadas.

Partes de respostas da pergunta Nr. 02 – Entrevista com pais.

(Ent 1)

“..bom, seja deficiente ou não,o que desejo ao meu filho é que seja muito feliz... que

seja aceito... que possa participar de tudo que deseje... que encontre pessoas que lhe ensinem a ser eficiente, que seja mais forte que eu,... que lute por tudo que eu não sei mais como ,... (quase chorou) que continue sendo independente,... que consiga manter sua auto-estima... que se complete profissionalmente conseguindo uma colocação, algo que goste de fazer, ... que sempre tenha garra ... nunca desista de nada...

Na maioria das entrevistas realizadas os pais desejam que seus filhos se tornem independentes confrontamos com o sonho de independência e autonomia proposto por Castoriadis (1982)..

A análise das representações da deficiência no imaginário dos pais aponta para significativa mudança no conceito social e cultural em relação às possibilidades dessas pessoas, entretanto, observa-se, contraditoriamente, que em algumas escolas e empresas o preconceito ainda oferece resistência

Relações sociais: a pessoa com deficiência e sua família

Os conflitos iniciais foram superados, já existe para estes pais e esta criança uma interação ou entrosamento. A fase de preocupação e rejeição é substituída pela de ajuste social ou seja as relações interpessoais da criança com outras pessoas, destas pessoas com a criança e sua família e com a sociedade.

(E1)

"...Quando a APAE sugeriu uma escola normal para socialização, tive medo... na primeira escola, ... ele era como um animal...! Não tinha acompanhamento... riam dele, não o ajudavam... chorei muito... briguei... tive medo, não queria que ele saísse da proteção que a APAE e a família davam a ele, a aceitação para mim foi trágica, ...

Na segunda escola, me senti em casa ..., o medo que sentia foi desfeito com a felicidade do meu filho... ele não queria mais sair da escola... todos o viam como

diferente, mas o ajudavam e ele se encantou... foi uma bênção... tinha aulas como todas as outras crianças,... fazia atividades,...mas, com 06 anos, precisava aprender o braile,... passou a freqüentar duas escolas, uma especial para a alfabetização em braile, outra para socialização. ...eu... não estava contente, era pequeno o progresso, um ano passou, nada de ser alfabetizado,... esperei mais um ano,...hoje está na capital... é aluno do instituto de cegos... “

Este aluno estudou 04 anos na escola onde trabalho, a adaptação mais difícil não foi do aluno, mas da mãe, com excessivos cuidados. O aluno era desinibido e cativava a todos, não pela sua deficiência, mas pela maneira como explanava suas necessidades e desejos. Era carinhoso, alegre, otimista e tratava bem seus amigos. Iniciou na escola quando ia completar 05 anos. Com 07 anos freqüentava aulas de braile 03 vezes por semana. Hoje é aluno no Instituto de Cegos em Curitiba.

Desvelando o significado da deficiência

Neste quadro, procuraremos distinguir uma pessoa cega de uma com visão sub normal.

(Entrevista A . SN – Aluno com visão sub normal da cidade Interior). – 12 anos-
Pergunta nr. 2.

“ Eu tenho amigos na escola, em casa, mas sinto falta de muitas coisas... fico sempre para trás na escola... não consigo copiar tudo... algumas professoras copiam para mim,... quando me atraso, não quero mais fazer... e acabo ficando para trás mesmo... não sou um aluno muito bom... faço aulas com a professora .(XX).. na parte da tarde, mas mesmo assim, nunca tenho o caderno certo (quis dizer organizado). Gosto de pintar, de brincadeiras, mas não gosto de tarefa.

Já ando sozinho, mas só por perto, onde já conheço, não aprendi o braile... não posso participar de tudo... (A.SN)

Este aluno se sente frustrado por não conseguir acompanhar sua turma, sente-se rejeitado por não poder participar de tudo, confessou que prefere muitas vezes se isolar. O medo da família é real, o aluno deficiente pode correr riscos de vida, ser atropelado. O aluno demonstra consciência de suas possibilidades, limitações e dificuldades. Não conhece o braile, está na 6ª série.

Existem muitas crianças no Brasil com baixa visão, que precisam apenas de um local com atendimento adequado para seu problema. Acabam por falta de recursos desistindo da escola, conforme citado no exemplo acima. O aluno se sente excluído por Assistir aula na 2ª série do ensino fundamental (crianças com idade média de 07 anos) Desistiu 02 vezes no mesmo ano e recolocado em sala pela professora de braile que estende seu atendimento aos familiares dos seus alunos deficientes.

Numa outra situação, o aluno G. tem 09 anos, lê em braile, relaciona-se bem com todos, se sente muito feliz.

(A2)“ Você volta quando? –

(eu) - Você quer que eu volte?

Claro..., gosto de falar sobre a minha vida, sobre a minha escola... gosto de nataçãõ . Você é a professora do (A1.) É verdade que já foi na casa dele? Vai falar com a minha mãe? Vai lá em casa também?.

(eu) Calma, uma pergunta de cada vez.

Sente-se aqui a importância do papel social da criança, a relação que ela consegue estabelecer com uma pessoa que a está entrevistando pela primeira vez, a sua segurança . mostra superação de dificuldades e desigualdades.

Dependendo do perfil das famílias, existem formas diferenciadas de reações, atitudes e aceitação da criança como ser social.

Os pais procuram não apenas um espaço de convívio e recreação, mas sim que assumam a função social e a tarefa de construção do conhecimento. Essa é a exclusão da diferença de que fala Ferreira (1994):

Expectativa dos alunos quanto ao futuro.

Uma grande maioria de alunos entrevistados têm expectativas de sucesso escolar e profissional. Querem independência, e têm consciência positiva da possibilidade.

“Eu quero ser cantor, viajar mundo afora.... sair sozinho com amigos...não gosto de estudar, ... não é de estudar ir para escola, ... não gosto de sentar e ficar contando as bolinhas,... gosto de cantar, de conversar, de passear...” (iniciando braile- Aluno sala de apoio cidade Interior)

Este aluno se sente torturado pelo ciclo de ensino do braile. Mas mesmo assim, em conjunto com a família, tem aspirações positivas para seu futuro.

Iniciando o Braile

Entrevista aluno com 11 anos.

... não é de estudar ir para escola, ... não gosto de sentar e ficar contando as bolinhas,...(repetiu as palavras do amigo entrevistado anteriormente) gosto de cantar,

de conversar, de passear... (iniciando braile).

Eu gosto da máquina de escrever, mas não gosto do reglete,... machuca minha mão,...

Adoro jogos no computador. “

Metodologias retrógradadas, que obrigam as crianças a utilizarem na sala de aula a reglete para elaboração e produção de textos acabam, assim, com a motivação da criança.

Muitas vezes a escola nem possui uma máquina braile, ou outros equipamentos necessários para que seus alunos avancem na aprendizagem da leitura e da escrita, e se intitulam, inadequadamente, como escolas integradoras ou inclusivas.

A imagem do aluno construída pelo professor .

Para o professor, que acompanha alunos deficientes a um longo tempo, sente que existe uma mudança na representação social da deficiência, os alunos hoje são vistos como alegres, interessados e comunicativas, que sentem prazer em participar de tudo que acontece na escola.

“É uma criança alegre, é muito esperto... vive rindo... se dá bem com todas as crianças... tem ouvido aguçado,...(prof.1- 1ª série – aluno de 09 anos)

“É uma criança comunicativa, se dá bem com todos, mas se eu não fico em cima, nunca termina de copiar, é muito vagaroso... quando não tenho como dar atenção em especial, fica tudo sempre pela metade... (prof.inglês 6ª série – aluno de 15 anos)

Ela tem muito interesse... (pausa) precisa escutar para copiar tudo, pula linhas, empresta o caderno dos amigos, ... procura sanar suas dificuldades na sala de recursos... quando erra se isola... procuro mostrar que todos erram... (Prof.3ª série - aluna com baixa visão – usa lupa)

Esta aluna procura fazer tudo sozinha, mostrou uma necessidade de se afirmar quanto a independente. Apesar de usar uma lupa, faz de conta que sua visão é normal Quando se isola fica com as faces vermelhas e os olhos cheios de lágrimas, está gradativamente perdendo a visão. Seus pais ainda não aceitaram sua condição de sub visão. Passarão a ter atendimento psicológico (visitamos a casa desta aluna)

Os professores procuram as possibilidades dos alunos, tentando estabelecer parâmetros de integração, que façam com que se sintam capazes.

A maioria das entrevistas foram realizadas durante suas aulas, e constatamos segurança, firmeza dos professores na colocação de limites. Sentimos que existe uma boa interação entre alunos e professores.

“Ter um aluno deficiente na minha classe... é uma experiência muito rica, significa busca de conhecimentos, aperfeiçoamento, e principalmente uma realidade,... sempre fico na expectativa, como posso trabalhar melhor... o que fazer com este grupo... como fazer para que ele seja aceito... é muito gratificante, busco sempre estudar para conseguir fazer esta criança não apenas se adaptar, mas acompanhar o conteúdo pedagógico da sala... (Prof. 3ª série)

É muito bom quando para o professor um aluno com deficiência significa estímulo e possibilidade de enriquecimento. Esta professora possui curso de DM, e está concluindo este curso de inclusão.

“... Eu senti um medo muito grande, olhava para o aluno e até rezava.... depois fui orientada, ... não achei fácil, mas com o tempo, ele passou a ser apenas mais um aluno...quanto à adequação de recursos, fiz sem perceber.... (Prof.Português na 6ª, 7ªe 8ªséries).

Esta professora confessou medo de não conseguir, achou que não daria conta do recado. Acabou buscando orientação. Conseguiu recursos na sala de apoio, houve uma troca de informações entre professora especial e professora de sala regular.

“Assegurada a sua vaga, o deficiente visual permanece sob a responsabilidade de muitos professores despreparados, tanto (em nível) emocional, quanto (em nível) de formação profissional. O isolamento das atividades grupais, atitudes de ‘compaixão’ e ‘generosidade’ são as mais corriqueiras. Atribuem notas e conceitos que não condizem com a realidade, não estabelecendo assim a interação com seu aluno. “

(nota dada pela coordenadora do núcleo regional de educação da cidade interior, que alegou Ter um filho especial, não com deficiência visual)

“quando você trabalha não só com a inclusão...mas acreditando nessa educação diferenciada...que não precisa ser feita só com as crianças ditas especiais...as ditas normais também... você acaba fazendo um planejamento quase individual para cada criança na sala...você faz um planejamento tão... por exemplo hoje...as horas...e dentro desse planejamento grande você vai criar milhões de ramificações para que as diferentes crianças com diferentes capacidades todas usufruam desse planejamento do relógio e aí a coisa vai ramificando.” (Prof.3ªsérie)

. É interessante notar que, nessa concepção, o ensino seria individualizado para todos os alunos da sala, independente da sua condição física, sensorial ou mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com a realização deste trabalho verificou-se que a relação entre o aluno deficiente visual e o professor na sala de aula ainda não é bem aceita, principalmente nos casos de professores inexperientes, que mostraram não apenas falta de preparo, como também de interesse em se reciclar ou se atualizar nesta área. O professor ainda sente dificuldade na hora de efetivar a prática da chamada “Escola Inclusiva”. Os professores que já trabalham com diferentes níveis de deficiência alegaram sentir em primeiro lugar uma ansiedade (conforme entrevista (– um friozinho na barriga) mas com o tempo passam a sentir um misto entre amor e prazer por se sentirem úteis e amigos destes alunos.

Para que a integração do aluno deficiente visual aconteça não basta apenas largá-lo com outros alunos e um professor, isso não garante o desenvolvimento das suas capacidades/aprendizagens.

Além da falta de capacitação do professor, a escola particular ainda não está fisicamente adequada para o atendimento a estes alunos, surgindo carências de materiais que causam limitação não só aos deficientes visuais, mas a qualquer

deficiente que venha a se integrar aquela escola. Acaba-se, assim, em um triste "jogo de empurra" de culpas, sem lucidez para se compreender o essencial: aquele aluno precisa se desenvolver adequadamente, precisa adquirir as mesmas competências e capacidades dos seus colegas, precisa apenas que a integração aconteça, e ele possa se sentir mais um na sala de aula. Mas, na maioria dos casos, o professor insiste em olhar para o aluno portador de deficiência e, em vez de ver o aluno, vê apenas a sua deficiência.

Não encontrei dificuldades nas entrevistas. Fui muito bem recepcionada tanto nas escolas como nas casas dos familiares dos alunos. Senti que a maioria dos entrevistados se sentem estimulados a relatarem suas experiências. Encontrei dificuldade apenas no agendamento de horário de atendimento em Curitiba, precisei adequar o pouco horário disponível por eles a tudo que precisava presenciar, passei horas presenciando atividades de recreação (principalmente sala de TV e vídeo) , sem que trouxesse enriquecimento para minha pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é o de verificar a realidade da inclusão do aluno portador de deficiência e a sua integração, sendo que os principais dados coletados foram aqui relatados, mostrando que existe uma evolução muito grande na aceitação do diferente, mas precisa ainda que o professor abraça sua tarefa e saiba que é o alicerce principal na construção desta nova concepção de educação inclusiva..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. Assunção. Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules. São Paulo: Trobel, 1995.

AMIRALIAM, M. L. T.& BECKER, E. Deficiências congênitas e autismo secundário: um risco psicológico. Revista CDH – Crescimento e Desenvolvimento Humano. Iglu, São Paulo, ano 2, n.4, 1992, p.49-55.

ANACHE, Alexandra. Discurso e prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado: UFMS, Campo Grande, 1994.

BELTRAND, Michele. O homem clivado: a crença e o imaginário. In: SILVEIRA, P. E BRUNO, Marilda M. G. Deficiência visual: reflexão da prática pedagógica.: São Paulo: LaraMara , 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, nº 5, p 7-25, set. 1999.

_____. O desenvolvimento Integral do portador de deficiência visual. São Paulo: Loyola, 1992.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Temas em educação especial. Curitiba – Pesquisas relatos de experimentos alunos da FAE-CTBA , 1998.

CASTORÍADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v. I.

FERREIRA, J.R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FERREIRA, Nilda T. e Eizirik Marisa. Educação e imaginário social: revendo a escola. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar.,1994.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

JODELET, D. Representation Sociales: phénomènes, concept e theorie. In: Moscovici, S. Psychologie Sociale. 2. ed. Paris Presses Universitaire de France, 1990.

JIMENEZ, Rafael B. Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivros, 1993.

LEONHARDT, Mercé. La escuela integradora. Cuadernos par la education del deficiente sensorial. Barcelona, 1984.

MASINI, Elcie F.S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual. Brasília: CORDE, 1994.

MEC – Tendências e desafios da educação especial. Brasília, SEESP ,1994.

MOSCOVICI, S. A Representação Social da realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Representações Sociais. In: GUARESCHI P. & JOVCHELOVITCH, S. Textos em Representações Sociais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações, 1997.

_____. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 1, n.2, 1994, p. 65-83.

OMOTE, Sadao. Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico. Dissertação de Mestrado, IPU, 1980.

OMOTE , Filho Ideal, Filho real - textos na internet.-

SÁ, Elizabet. A integração do aluno deficiente visual no curso secundário: diagnóstico de uma situação. Revista Integração, n.21, 1993.

SALAMANCA, Declaração de linhas de ação sobre necessidades educativas. Espanha, 1994 .Trad. e Ed. CORDE, Brasília, 1994.

SAMPAIO, a linguagem e a deficiência – Texto extraído de monografia cedida pela biblioteca da cidade Capital.

THOLLENT, Michel. Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.

VYGOTSKY, L.S. El niño ciego . In: Obras Completas, tomo V, Habana: Cuba, 1989.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

GASPARETTO, M.E.R.F.; TEMPORINI, E.R.; CARVALHO K.M.M.; KARA-JOSÉ, N.
– O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor? Arq. Bras. Oftalmol., 64:45-51, 2001.

Gasparetto MERF, Kara-José N. Entendendo a baixa visão: orientação aos pais.

ANEXOS.

ROTEIRO 1. – PAIS.

Entrevista com pais – Todas estas perguntas foram feitas e gravadas com 04 pais.

Algumas respostas foram colocadas no corpo da monografia.

(Entrevista nr. 1 – pai e mãe do aluno da cidade interior – entrevista gravada)

1. Conte-me um pouco sobre a deficiência de seu filho.

Contou desde o nascimento de seu filho até as dificuldades encontradas na última escola. O pai apenas confirmou e prestou atenção. Esta mãe não se conforma com a possibilidade de erro médico. Tem perspectiva de melhora, uma vez que seu filho está freqüentando o Instituto de Cegos em Curitiba a dois meses.

2. Qual o seu maior desejo e expectativa a respeito de seu filho?

Enfatizou bem que deseja que seu filho seja aceito e feliz. Mostrou muita apreensão com a aceitação do seu filho na idade adulta.

3. Como vocês se sentem como pais de uma criança ou pessoa com deficiência?

Reclamou da dificuldade em encontrar pessoas certas. Citou muitas vezes as dificuldades encontradas utilizando inclusive o termo “portas fechadas”. Falou da vergonha, da decepção e principalmente da rejeição.

4. Há alguma preocupação em relação ao desenvolvimento de seu filho?

Citou muitas preocupações. Mostrou mais uma vez insegurança quanto ao futuro do filho deficiente. Acha que ele precisa de alguém ao seu lado 24 horas por dia.

5. E em relação à escola?

Não conseguiu até o momento aceitar a distância, reclamou das escolas pouco preparadas da cidade do interior e da pequena evolução do seu filho quanto a alfabetização. Tem esperança que agora melhore.

6. Qual escola seu filho frequenta? Fale sobre o que tem dado certo e sobre as dificuldades que seu filho tem encontrado nela?

Hoje, estudando num instituto de cegos, com certeza terá um desenvolvimento mais rápido. Tenho boas expectativas quanto aos seus estudos. (na íntegra, conforme respondeu)

7. Você tem encontrado espaço, abertura para participar da educação de seu filho? Como isso ocorre? De que maneira você gostaria de participar?

Sente uma ponta de frustração por não ter seu filho ao seu lado todos os dias. Fica insegura imaginando se está sendo bem tratado. Colocou – Você acha que fiz bem em levá-lo para uma escola tão longe? – o pai participou desta resposta, alegando que longe da mãe o filho aprenderá mais rápido a cuidar de si.

8. Essa escola tem contribuído para integração social de seu filho? De que forma?

Não souberam responder, acham que está na escola a pouco tempo, mas por mais que não exista esta contribuição o filho é muito sociável.

9. Seu filho participa de atividades sociais, recreativas ou esportivas na escola? Fora dela? E com a família?

Senti uma ponta de orgulho nesta resposta – meu filho é bem aceito em qualquer lugar. Participa de tudo, gosta de estar junto com outras crianças. Em casa já faz muitas coisas sozinho. Não gosta de festas, mas tem participação na maioria das atividades de uma criança normal.

10.O que você gostaria de colocar mais sobre a Integração escolar e social de seu filho? Outras sugestões.

Passou que confia nesta pesquisa e gostaria que houvesse um trabalho maior não apenas para seu filho, mas para os pais que no início não sabem o que fazer.

ROTEIRO 2 – ALUNOS.

Entrevista com alunos (aluno da cidade interior, hoje estudante no Instituto de Cegos em Curitiba – 09 anos)

Fale-me um pouco sobre sua pessoa e sua deficiência.

Me chamou de tia, desconversou e contou apenas sobre seu dia a dia na nova escola.

O que significa pra você ser uma pessoa com deficiência visual?

Disse que tem um amigo imaginário e deu seu nome, disse que vê seu amigo. Tapei meus olhos com as mãos para que percebesse o que eu queria perguntar. Mostrou-me que consegue andar, correr e brincar mesmo sem visão.

Fale-me sobre as coisas de que você mais gosta e das quais não gosta?

Andou de um lado para outro, como se não quisesse responder. Comecei a direcionar. – Gosta de natação? – Resposta – algumas vezes sim. – Gosta de filmes ? – citou o filme do Tarzan e cantou um pedaço da música. Reclamou que não colocam este filme

para ele ver. Gosta de estudar – disse que sim e soltou uma gargalhada. Voltou a fugir das perguntas me fazendo andar atrás dele.

Quais são os seus desejos, necessidades e expectativas?

Não tive sucesso com estas perguntas, não tem ainda uma formação do que deseja.

Em relação à escola? O que tem dado certo e o que está difícil?

Reclamou de uma tia que faz ele ficar sentado. Disse que gosta de estudar um pouquinho e conversar com os amigos, mas a tia faz ele ficar só sentado.

O que você gosta de fazer fora da escola?

Gosto de ir na cama elástica, mas gosto de ficar sozinho, sem ninguém falando para eu sair. Gosto só de brincar na piscina, não gosto de nadar.

O que você gosta de fazer junto com sua família?

Gosto de andar de moto com meu pai. Gosto de ligar e desligar o rádio da minha mãe mas ela fica brava comigo. Gosto de telefonar, passear e começou a brincar.

Como é seu relacionamento com a família, com os colegas e com os professores?

Tenho um irmão que me ajuda, minha professora é boazinha, meus amigos as vezes me encham o saco. Insisti quanto a mãe e pai – Ah, eles ficam (disse seu nome) não mexa nisto, não faça aquilo – fico zangado.

Quais as atividades sociais, lúdicas e recreativas das quais você participa?

Não respondeu.

O que mais você quer colocar sobre você, seus amigos, família ou escola?

Ah tia, agora é hora do (disse seu nome) brincar. Brinca comigo.

ROTEIRO 03 – PROFESSORES.

(este questionário foi respondido diretamente pelos professores).

Entrevista com os professores (Professora da 1^a, escola particular da cidade interior)

Resp 1 – 1^a professora – Resp 2 – última professora da mesma escola.

Fale-me um pouco sobre seu aluno com deficiência.

R. 1 - Quando a APAE e direção me comunicaram que teria um DV na sala senti medo. Fui obrigada a aceitar. Demorei muito para adaptá-lo a minha sala.

R.2 – Este aluno estava repetindo a 1^a série,(conforme solicitação da professora de braile) eu era professora da 2^a série e este aluno passou a participar da minha sala por afinidade aos seus amigos do ano anterior. Estava matriculado na 1^asérie^a e assistia aulas na 2^a série.

O que significa para você ter um aluno com deficiência na sua sala?

R.1 – A diretora me passou como um desafio, como algo a acrescentar em minha vida. Eu briguei, questionei mas fiz o possível para que se adaptasse.

R.2 – Eu já conhecia este aluno, aliás por ser carismático todos o conheciam na escola. Quando iniciou na primeira série aprontou muito, (deixava a torneira do banheiro aberta, desenrolava o rolo de papel pela escola inteira, procurava chamar atenção para

o fato de que não queria aquela sala) quando o convidei para assistir aulas na minha sala mudou completamente. Eu aprendi mais com ele que ele comigo.

Esse fato interfere na dinâmica da sua sala?

R.1 – Ele participava até de mais, algumas vezes respondia pelos amigos, o que dificultava meu trabalho.

R.2 – A falta de maturidade dele fez que eu sentisse algumas dificuldades. Tinha atividades que ele não participava, e ele acabava tumultuando a sala.

Como é o desenvolvimento dele?

R.1 – A função da escola é o de socialização. Ele teve muito progresso.

R. 2 - Dentro das possibilidades dele teve muito avanço, mas não o suficiente para acompanhar uma turma de 2^a série.

E quanto à questão pedagógica: o que ele gosta de fazer, quais as dificuldades? Como você vê o processo de aprendizagem dele?

R.1 – Trabalhei com ele de acordo com a orientação da APAE, fazendo com que percebesse as atividades pedagógicas com o tato. Ele cansava muito rápido, ficava sem o que fazer e sempre que era contrariado tumultuava a sala de aula.

R.2 – Quando percebi que ele gostava de música, procurei fazer que enquanto não podia participar de alguma atividade que ouvisse música. Fazia atividades com música para a turma toda, ele se saía bem em respostas orais. Conseguia participar de aulas de geografia e ciências delimitando as atividades com massinha. Participava de jogos com bola e dança.

Como você trabalha com ele? Igual à classe?

R.1 – Quem trabalhava a parte pedagógica deste aluno era APAE. Procurava sentir que ele era mais um na sala de aula.

R.2 – Não, ele possui limitações, precisava atendê-lo muitas vezes praticamente individualmente. Muitas vezes ele conseguia participar das atividades.

Detalhe um pouco como é o conteúdo, a organização e o arranjo da sala.

R.1 – Procurei seguir conselho da APAE, o aluno tem que adaptar a escola e não a escola ao aluno. Não precisei fazer adaptações.

R.2 – Precisei readaptar os conteúdos, pelo menos uma atividade por dia consegui a participação deste aluno. Me sentia frustrada quando a classe inteira trabalhava e ele ficava de canto até o aluno se tornava agressivo. Consegui com carinho que ele fosse aceito e auxiliado por todos os alunos.

Tem alguma adaptação, complementação, estratégias ou recursos diferenciados? E o material pedagógico?

R.1 – O material era preparado pela escola – Os alunos maiores faziam limitações com areia ou barbante para que pudesse ser utilizado pelo meu aluno. As crianças maiores gostavam destas atividades, pois sabiam que era para ajudar seu amigo deficiente.

R.2 – Mesmo numa escola particular, que procurou Ter quebra cabeças, materiais em alto relevo, desenhos para início ao braille ainda era escasso os recursos. Confeccionávamos com lixa as letras em braille.

Como é o seu relacionamento com o aluno e a família? Dele com os colegas? E dos colegas com ele?

R.1 e R.2 – Aluno com excelente relacionamento, participava e dava abertura para seus amigos:

10- O que você gostaria de colocar mais sobre essa experiência?

R.1 – Eu aprendi muito, consegui perder o medo do diferente. Acho que foi gratificante.

R.2 – Eu me encantava com cada progresso deste aluno, vivia com suas atividades em baixo do braço para mostrar que ele estava melhorando. Este meu entusiasmo fazia com que ele tivesse a responsabilidade de querer aprender sempre mais.