

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CEHCOM
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE

MÍRIAM CRISTINA FREY DE LIRA

**LEMBRANÇAS DE ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DIFERENÇAS
VISUAIS**

ITAJAÍ (SC)
2005

MÍRIAM CRISTINA FREY DE LIRA

**LEMBRANÇAS DE ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DIFERENÇAS
VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa: *Formação Docente e Identidade Profissional*. Grupo de Pesquisa: *Formação Docente*).

Orientadora: **Prof^a. Dra. Luciane Maria Schlindwein**

**ITAJAÍ (SC)
2005**

AGRADECIMENTOS

A Jean, meu companheiro, pelo apoio e compreensão durante o período em que me dediquei a este trabalho.

Aos meus pais, Olga e Lira, e minhas irmãs pelo amor e paciência com minhas ausências durante esta e muitas outras caminhadas ao longo da minha vida.

Aos acadêmicos que emprestaram as falas para o entendimento do desafio da inclusão em sala de aula com alunos e professores de visão normal.

À minha orientadora Prof. Dra. Luciane Maria Schlindwein que, com seus constantes incentivos, não me permitiu esmorecer nesta trajetória.

Às professoras Dra. Sílvia Zanatta da Ros e Doutora Verônica Gesser, pelas contribuições ao texto.

Às colegas de trabalho e amigas Elizete, Rosária, Liliane e Lúcia pelas discussões e troca de experiências que, direta ou indiretamente, auxiliaram na compreensão dos caminhos da inclusão.

À Rita, colega de mestrado, com quem dividi as alegrias e dificuldades que o mestrado acarreta.

À Cristiane e Núbia, da secretaria do PMAE, pela atenção e presteza com que sempre me atenderam.

*E aprendi que sempre se depende
de tanta e muita gente
Toda pessoa é sempre as marcas
das lições diárias de tantas outras pessoas
É tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente
Aonde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que se pense estar.*

(Gonzaguinha)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo investigar o processo de inclusão do aluno com diferenças visuais no ensino básico, considerando suas lembranças escolares. Utilizou-se de depoimentos orais de três alunos com diferenças visuais matriculados em cursos de graduação da Universidade do Vale do Itajaí para buscar compreender como as relações estabelecidas ao longo do percurso escolar podem ter auxiliado esses alunos a vencerem o estigma da exclusão. O referencial teórico adotado foi a perspectiva histórico-cultural em psicologia, segundo a qual o psiquismo humano se constitui socialmente, trazendo em si a marca da cultura em que o homem está imerso. A análise dos dados evidenciou que a história escolar desses alunos decorreu em meio a muitas dificuldades que vão desde a falta de materiais adaptados ao isolamento em função do preconceito que a pessoa cega ou com outras limitações visuais enfrenta cotidianamente. O apoio da família, a vontade de superação das dificuldades impostas mais pela sociedade do que por suas limitações, a compreensão e estímulos de alguns (poucos) professores durante essa trajetória parecem ser algumas das condições que propiciaram a esses alunos a vencer exclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Visual; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The research has as objective investigating the process of inclusion of the pupil with visual differences in basic education, considering its pertaining to school souvenirs. It was used of verbal depositions of three pupils with visual differences registered in courses of graduation of the University of the Valley of the Itajaí searching to understand as the relations established to the long one of the pertaining to school passage can have assisted these pupils to win the exclusion stigma. The adopted theoretical referencial was the description-cultural perspective in psychology, according to which the human psiquismo is socially constituted, bringing in itself the mark of the culture where the man is immersed. The analysis of the data evidenced that the pertaining to school history of these pupils elapsed in way to many difficulties that go since the lack of suitable materials to the isolation in function of the preconception that the blind person or with other visual limitations faces daily. The support of the family, the will of overcoming of the difficulties imposed more for the society than for its limitations, the understanding and stimulations of some (few) teachers seem to be some of the conditions that had propitiated these pupils to win exclusion pertaining to school.

Key-words: Inclusive Education, Visual Deficiency, Historical-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 O CONTEXTO LEGAL DA INCLUSÃO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA.....	14
2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA CEGA E COM BAIXA VISÃO	20
2.3 NOMEAR O DIFERENTE PARA FAZÊ-LO CONHECIDO	24
2.4 A PESSOA CEGA E COM BAIXA VISÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	29
2.4.1. Três períodos na história da psicologia do cego.....	37
3 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	40
3.1 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS	42
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	43
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS :	44
3.4 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS	46
3.4.1 Apresentação: S1	46
3.4.2 Apresentação: S2	47
3.4.3 Apresentação: S3	48
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
4.1 A VIDA ESCOLAR	49
4.1.1 O ingresso na escola	50
4.1.2 Os Recursos Didáticos Específicos e Avaliações	55
4.1.3 Relacionamento com Professores e Colegas	61
4.2 RELAÇÕES FORA DA ESCOLA	71
4.3 A PERCEPÇÃO SOBRE SUAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES.....	99

1 INTRODUÇÃO

O conceito de educação inclusiva vem permeando, com relativa frequência, o discurso dos responsáveis pelas políticas educacionais em nosso país, especialmente a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96). Tal legislação é reflexo dos preceitos difundidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO¹, 1994) segundo os quais a escola regular é o melhor espaço de aprendizagem para todas as crianças, inclusive àquelas que apresentam necessidades especiais em função de suas características específicas. De acordo com o documento acima citado, as escolas regulares constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Passados os momentos primeiros de grande polêmica e recusas, atualmente um número bem maior de escolas têm aderido, por força de lei ou por convicções de seus dirigentes, ao processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. Segundo dados do MEC (2004)², a matrícula de alunos com necessidades especiais passou de 24,7% no ano de 2002 para 28,8% no ano de 2003, o que representa um dado significativo se considerarmos a história de exclusão do ensino regular vivenciada por estes alunos.

Esta pesquisa representa uma possibilidade de contribuição para a compreensão das práticas educacionais desenvolvidas junto ao aluno com necessidades especiais através do estudo da trajetória escolar de acadêmicos com diferenças visuais³.

O interesse por esse tema de estudo (Educação Inclusiva) surgiu pela minha ligação com a educação de crianças e jovens considerados “especiais”, que iniciou muito precocemente quando, aos dezesseis anos, comecei a lecionar para crianças em uma das primeiras classes especiais⁴ de Itajaí. Para tal empreitada, passei por um treinamento de 180 horas na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)⁵, órgão da Secretaria de Estado da Educação,

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura.

² Informações disponíveis em : www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 03 mar. 2005.

³ Neste trabalho utilizarei o termo “diferenças visuais” em substituição ao termo “deficiências visuais”.

⁴ Classes destinadas ao atendimento da criança com deficiência mental educável nos estabelecimentos da rede oficial de ensino (Santa Catarina, FCEE, 2002).

⁵ A Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE - foi fundada em 06 de maio de 1968, através da Lei 4.156, com o objetivo de definir as diretrizes de funcionamento da educação especial em âmbito estadual,

responsável pela política de Educação Especial no estado de Santa Catarina. A partir daí, minha trajetória profissional sempre esteve ligada à educação especial, percorrendo desde instituições especializadas (APAE) às classes inclusivas⁶ na rede pública de ensino.

Nesses diferentes espaços, meu olhar para com este grupo de pessoas foi se modificando, ao longo do tempo. Do atendimento segregado, fundado no treinamento de habilidades básicas, à percepção das possibilidades dos alunos, à preocupação marcante com a vida, vida social, vida em grupo, interações, trocas, contribuições [...].

Nos anos iniciais do magistério na educação especial, na década de 1980, minha atuação esteve voltada para os sujeitos então considerados deficientes mentais. O atendimento segregado nas escolas especiais, cujo objetivo era “preparar” estes indivíduos para a vida em sociedade, era realizado pelo treinamento exaustivo e repetitivo de exercícios e atividades. Relembrando minhas atitudes frente aos sujeitos com deficiência neste período, e em outros momentos de minha trajetória profissional, percebo diferenças que apontam para mudanças conceituais surgidas em diferentes fases da minha carreira.

Identifico um primeiro momento como o de busca pela compreensão da limitação através do diagnóstico clínico e da classificação do indivíduo em diferentes graus de deficiência. A elaboração de programas individualizados, com base na idade mental do indivíduo, era a prática corrente na época, nas instituições de educação especial em Itajaí.

A década de 1970, no Brasil, foi marcada pela expansão de serviços institucionalizados, privilegiando a assistência técnica e financeira às entidades privadas de atendimento à pessoa com necessidades especiais (SANTA CATARINA, FCEE, 2002). No entanto, em Santa Catarina, iniciavam-se os primeiros movimentos de integração da criança com deficiência no ensino regular, pelas classes especiais e salas de multimeios⁷. Até esse período, a maioria dos alunos com diferenças sensoriais era atendida em escolas especiais mantidas pelas APAEs.

Embora houvesse iniciativas de criação de serviços de educação especial ligados ao ensino regular, segundo documentos da época,

promover a capacitação de recursos humanos na área e realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência.

⁶ Denomino assim as turmas da rede pública de ensino que possuem alunos com história de deficiência em interação com alunos ditos “normais”.

⁷ As salas de multimeios ou salas de recursos eram destinadas à educação de deficientes sensoriais em diversos níveis de ensino na rede oficial de ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, FCEE, 2002).

[...] as estratégias utilizadas e a metodologia técnica de atendimento refletiam claramente a mesma concepção de deficiência centrada nas limitações do indivíduo. Nesse período, a prática pedagógica predominante, ecoando ideais positivistas, referendava ações tecnicistas, fundamentadas na abordagem pedagógica que privilegiava a memorização, a repetição e o treinamento. (SANTA CATARINA, FCEE, 2002, p. 36).

O segundo momento eu identifico como aquele em que, tendo me afastado do serviço em instituições especializadas, passei a atuar em escolas regulares junto a turmas com alunos com necessidades especiais, já inseridos⁸.

No início da década de 1990, novas perspectivas se abrem para a educação de crianças com necessidades especiais. Nesta fase, busquei compreender como se davam as relações da criança com necessidades especiais e o conhecimento escolar formal, bem como ocorriam as relações entre a criança dita normal e a criança com necessidades especiais, fundamentando minhas ações na perspectiva histórico-cultural, postulada na proposta curricular de Santa Catarina. Tal proposta aponta a inclusão da criança com deficiência em turmas comuns, como o procedimento pedagógico mais adequado ao seu desenvolvimento.

Após me dedicar ao trabalho com crianças em idade de escolarização inicial por 10 anos, ingressei, em 2000, no magistério superior, ainda voltada para a educação especial, lecionando esta disciplina no curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí.

Inicia-se, então, o que identifico como uma terceira fase do meu envolvimento com a educação especial, na qual passo da função de educadora para a de formadora, procurando aprofundar meus conhecimentos sobre a temática da inclusão educacional, apoiada nos escritos de Maria Tereza Eglér Mantoan (1997a, 1997b), Rosita Edler Carvalho (1997, 1998, 2000), Lígia Assumpção Amaral (1994, 1995) e Romeu Kasumi Sasaki (1997), entre outros, teórica e metodologicamente, precursores da inclusão escolar no Brasil.

No ano de 1998, um estudo intitulado: “Integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais na UNIVALI –Campus I”⁹ levantou, pela primeira vez, o número de acadêmicos com necessidades especiais (55) na universidade e suas necessidades para a inclusão na universidade. Tal pesquisa fundamentou uma proposta que foi encaminhada à

⁸ No início dos anos 90, em função da política de integração assumida pela FCEE, as escolas possuíam em suas turmas regulares vários alunos com história de deficiência, em especial nas turmas de séries iniciais, nível no qual eu atuava.

⁹ Este estudo foi realizado pelo curso de Psicologia da UNIVALI, através da orientação da Prof^ª. Lígia R.F. Michels, originando sua dissertação de mestrado.

Pró-Reitoria de Ensino com o objetivo de implantar um centro de atendimento aos acadêmicos com necessidades especiais. Além de atendê-los, este centro deveria também instrumentalizar os docentes da UNIVALI quanto às questões pedagógicas que envolvem este alunado, discutindo e propondo políticas de inclusão aos gestores da UNIVALI (MICHELS e SARRIERA, 2000).

Este setor foi criado em 2000 pela Pró-Reitoria de Ensino, com a denominação de Núcleo de Apoio a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais - NAPNE, com o objetivo de subsidiar os estudantes da UNIVALI, no ensino fundamental, médio e superior. Dentre as atividades desenvolvidas pelo setor, destacam-se: assessoramento ao acadêmico com necessidades especiais, adaptação de material didático-pedagógico e cursos de informática adaptada. O setor contava com equipamentos apropriados, tais como impressora Braille, fotocopiadora para ampliação de textos, computadores e biblioteca setorial.

Em 2002, a convite da Pró-Reitoria de Ensino da UNIVALI, passei a atuar junto a este setor, auxiliando na elaboração do projeto que efetivou a legalização do NAPNE junto ao Conselho Superior de Ensino, com a denominação de “Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades Especiais”, mantendo a sigla NAPNE já conhecida na comunidade acadêmica. O setor tem por meta promover as ações de inclusão das pessoas com necessidades especiais na universidade. A partir dessa data (2º semestre de 2002), ampliou-se a equipe responsável pelo atendimento, o número de estagiários de apoio, bem como as atividades desenvolvidas, que passaram a incluir formação de professores da UNIVALI, oferecimento de novos cursos, realização de pesquisas na área da educação inclusiva, parcerias com outros setores da instituição e com entidades de atendimento a pessoas com deficiência na comunidade e em outros estados do país.

O contato com acadêmicos com necessidades especiais no Núcleo tem-me feito refletir sobre a trajetória escolar desses indivíduos e a indagar sobre as relações estabelecidas pelos mesmos nestas trajetórias.

Um dos grupos de estudantes com necessidades especiais mais atuantes na Universidade e espalhados em diversos cursos é o de pessoas com diferenças visuais. A escassez de material de estudo em Braille, a falta de acessibilidade no campus universitário, o pouco conhecimento dos docentes sobre as adaptações necessárias para que o aluno possa ter acesso às informações disponibilizadas, bem como o preconceito ainda existente para com a pessoa com

necessidades especiais são algumas das dificuldades enfrentadas por este grupo de alunos no ensino superior.

Embora já tivesse atuado com alunos cegos e com baixa visão nas escolas especiais e regulares, esse contato com os estudantes universitários foi marcante, tanto pelo número bastante elevado (em 2002 eram 19) quanto pelas suas reivindicações junto ao Núcleo.

O censo (IBGE) de 2000 aponta que 14,5% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, sendo que destes 27,61% não apresentam nenhuma escolaridade (NERI, at.all., 2003). Esse dado é alarmante, visto que as políticas de integração/inclusão de crianças com necessidades especiais em escolas ditas comuns ou regulares já vem ocorrendo há pelo menos 20 anos no Brasil.

No entanto, algumas pessoas com necessidades especiais desafiam as estatísticas e não apenas concluem a escolarização básica como alcançam a universidade. Segundo dados do último censo (2000), 4,15% de alunos com deficiência estavam cursando o ensino superior no Brasil. Podemos considerar estes sujeitos como tendo sucesso em sua trajetória escolar (NERI, at all., 2003).

Acredito que o estudo da história escolar desses sujeitos pode auxiliar na compreensão de quais são as condições necessárias para que o aluno com necessidades especiais, em especial o aluno com diferenças visuais, possa efetivamente se beneficiar do ensino regular.

Neste sentido, diferentes questões foram se configurando:

- Quais caminhos levam a pessoa com diferenças visuais a conquistar o sucesso na sua trajetória escolar?
- Qual o papel da escola e da família na vida de uma criança, jovem, adulto visto como “diferente” nesse contexto?
- Como a escola e as relações nela estabelecidas são sentidas pela pessoa com necessidades especiais?

A partir dessas questões, foi definido como objetivo geral:

Investigar o processo de inclusão do indivíduo com diferenças visuais no ensino básico, considerando suas lembranças escolares.

Como objetivos específicos elencou-se:

Investigar a história escolar de indivíduos com diferenças visuais marcantes (cegueira e baixa visão), identificando estratégias que os levaram a obter sucesso nesta trajetória;

Descrever relações e espaços estabelecidos na escola com e para os alunos com diferenças visuais;

Identificar possíveis fatores que contribuam para uma efetiva inclusão desses alunos;

Estes objetivos nortearam esta pesquisa, procurando contribuir para a reflexão do processo de inclusão escolar da pessoa com diferenças visuais na educação básica e na universidade. Ao discutir esse tema – inclusão – é importante estar descortinando alguns aspectos referentes a como esse processo vem ocorrendo no Brasil, mais especificamente no caso dos alunos cegos e com baixa visão.

A pesquisa está assim estruturada:

Capítulo I – introdução e contextualização da pesquisa;

Capítulo II – referencial teórico a partir da discussão sobre a terminologia utilizada para se referir à esse grupo de pessoas; os aspectos legais da inclusão no Brasil e em Santa Catarina; a educação de pessoas cegas e com baixa visão no mundo e no Brasil e a constituição do sujeito com diferenças visuais na perspectiva Histórico – Cultural;

Capítulo III – caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa.

Capítulo IV – apresenta a análise e discussão dos dados coletados, a partir das seguintes categorias: A vida escolar; As relações fora da escola e Os sentimentos quanto à característica sensorial.

Capítulo V – considerações finais sobre as reflexões elaboradas ao longo do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O contexto legal da inclusão no Brasil e em Santa Catarina

O debate sobre as políticas públicas de inclusão escolar da pessoa com história de deficiência¹⁰ conduz a uma reflexão sobre os grupos que têm sido localizados nos discursos da inclusão social. O tema movimenta um número cada vez maior de grupos minoritários e, conseqüentemente, marginalizados, que integram as fronteiras da exclusão social. O objetivo desses movimentos é a modificação da realidade que expropria o direito à plena inserção social dos sujeitos que os constituem.

O grupo de pessoas consideradas com “deficiência” se inclui nesse movimento buscando a articulação das políticas públicas na área social, como a educação, a fim de que sejam implementadas ações que, finalmente, assegurem seus direitos de cidadãos.

A educação de crianças com história de deficiência iniciou no século XVI, com médicos e pedagogos que desafiaram os conceitos vigentes e começaram a estudar as possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis. O trabalho desses primeiros educadores era realizado em bases tutoriais, ou seja, eles próprios ensinavam alunos, testando teorias desenvolvidas por eles a partir de diferentes quadros teóricos (MENDES, 2002).

Até o final do século XIX, houve escassas experiências inovadoras na educação das pessoas com história de deficiência, sendo que essas foram, muito lentamente, conquistando o acesso à educação, sendo que essa conquista ocorreu vinculada à ampliação das oportunidades educacionais para a população em geral.

No século XIX, dá-se início a um período de institucionalização dos “diferentes” em asilos, manicômios, prisões, hospitais, cujo objetivo era o da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal) e do controle através da vigilância (caracterizá-los; dizer onde devem estar; como reconhecê-los) (FOUCAULT, 1998, p. 165).

¹⁰ Termo utilizado pela Prof. Sílvia Zanatta da Ros em sua Tese de Doutorado (1997). Procura transpor o foco da deficiência do aluno para as relações sociais estabelecidas ao longo de sua história de vida.

Esse período, denominado de paradigma da institucionalização (ARANHA, 2000), perdura até a primeira metade do século XX, quando proliferam as escolas especializadas como alternativas para as crianças que não “conseguiram aprender”. A partir desse período, pode-se encontrar um conjunto de elementos que compõe a educação especial: um corpo teórico-conceitual, propostas metodológicas de ensino e uma organização de serviços educacionais (MENDES, 2002, p. 63).

Iniciou na Europa, no final dos anos de 1950, o movimento de “integração”, com a promulgação de uma lei dinamarquesa que regulamentava a Educação Especial (GARCIA, 1998). Outros países europeus aderem ao movimento, surgindo a filosofia de “normalização”, decorrente de avanços científicos e tecnológicos e da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948).

A década de 1970 é marcada por uma mudança filosófica em direção à educação integrada, ou seja, crianças e adolescentes com história de deficiência podem ser incorporados às escolas comuns, em classes comuns ou especiais, em ambientes com o mínimo de restrição. Este período é marcado pela crença de que pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, desde que tivessem condições para isso, ou seja, desde que se adaptassem às condições oferecidas pela escola e pela sociedade.

Os anos de 1980 são marcados pelas críticas à filosofia da “integração” por considerar que a escola ocultava seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituíam um desafio à sua competência (MANTOAN, 2001). Na segunda metade da década, surge a filosofia da educação inclusiva, segundo a qual as escolas consideram as necessidades de todos os alunos e são estruturadas em função dessas necessidades.

O encontro realizado em Jomtien – Tailândia, sobre a temática da Educação para Todos, na década de 1990, serviu como marco para o delineamento de políticas educativas no mundo inteiro, com objetivo de garantir acesso e permanência de crianças, jovens e adultos oriundos de diferentes grupos e culturas na Educação Básica, por meio da satisfação das suas necessidades de aprendizagem (TORRES, 2001).

Como resultado da reunião em Jomtien e as propostas de Educação para Todos que a seguiram, realizou-se em 1994 o encontro de Salamanca - Espanha, que é considerado como desencadeador das políticas de inclusão em diversos países.

No Brasil, a educação das pessoas com história de deficiência é relativamente recente e tem uma forte herança de exclusão, assistencialismo e filantropia. Já existiam classes especiais em escolas públicas desde a década de 1930 (MAZZOTTA, 1996), mas o acesso às escolas comuns ocorreu de forma mais perceptível na segunda metade do século XX. Até este período, preponderou o atendimento oferecido pelas instituições filantrópicas, resultado do quadro de escassez de programas públicos de saúde e educação (GLAT; FERREIRA, 2003).

O período entre a década de 1970 e início dos anos de 1980 foi marcado pela institucionalização da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino. A Educação Especial foi incluída nos planos setoriais do governo e desenvolveram-se setores especializados nas redes de ensino e programas de formação de profissionais para a educação e reabilitação (MAZZOTTA, 1996; BUENO, 1999, SANTA CATARINA, 2002).

A expansão dos serviços educacionais para os alunos com história de deficiência junto aos sistemas de ensino, associada ao atendimento oferecido pelas organizações filantrópicas, levou a um período de crescimento de classes especiais junto às escolas públicas e de escolas especiais privadas.

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, ocorreram reformas importantes das políticas educacionais estaduais, visando à universalização do acesso e a democratização do ensino básico público. Nesse período, desenvolveram-se as experiências dos ciclos básicos, de escolas de tempo integral, e outras iniciativas de reversão do fracasso escolar. Começa a se discutir o campo de atuação da Educação Especial. As críticas às classes especiais questionam qual o sentido da existência dessas classes (GLAT; FERREIRA, 2003).

A Constituição de 1988 determina, no Artigo 208, a garantia do **atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino**. Todos os documentos subsequentes – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CEB/CNE/2001) – apresentam essa mesma orientação.

Outros documentos também convergem para a proposta de inclusão/integração desse grupo de alunos nos diferentes níveis de ensino, com ênfase na educação básica. Neste sentido, a portaria nº 1793, de 27/12/94 recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais"

nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Além disso, recomendava também a inclusão de conteúdos referentes à área nos cursos da Saúde. Nesse mesmo período, o MEC recomendava a implementação de ações que viabilizassem o acesso e permanência de alunos com história de deficiência no 3º Grau (Aviso Circular 277/MEC).

A inclusão no ensino superior é determinada pela Portaria do MEC (Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003) e pelo Decreto da Presidência da República (Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999), que apontam os direitos a condições básicas de acesso, de mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das Instituições de Ensino Superior.

Em 2001, o Brasil adere à “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” (Decreto nº 3.956, de 8/10/2001), que permite a diferenciação pelo Estado das formas para promover a inclusão, desde que não se limite o direito à igualdade ou que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam obrigadas a aceitar a diferenciação.

Há quase dez anos da promulgação da lei n. 9394/96, ainda não se efetivou a organização proposta para a escola pública. Vivenciam-se diferentes situações no cotidiano escolar, tais como: meses depois de iniciarem-se as aulas, os alunos cegos e com baixa visão ainda não têm seus livros em Braille ou ampliados; o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) traz todas as questões de representações visuais (desenhos, gráficos, charges) sem a ressignificação visual; vestibulares seguindo o mesmo procedimento; professores sem a formação necessária para o atendimento a este grupo de educandos.

A legislação por si só não basta para garantir a efetivação de propostas educacionais que garantam o direito a uma escola de qualidade para todos, embora seja considerado modelo na América do Sul e uma das mais avançadas do mundo. O que se evidencia é uma grande desigualdade. Uma política efetiva de educação inclusiva deveria ser desencadeada a partir das necessidades e aspirações dos participantes desse processo, passando pela qualificação dos profissionais que atuam nesta área, contemplando em sua formação o atendimento da diversidade da clientela que atenderão.

Segundo pesquisa realizada por Bueno (2002) no ano de 1998 com as universidades do país, vinte e três instituições de ensino superior (IES) ofereciam cursos de formação de professores (39,7% das instituições pesquisadas), enquanto que 51,7% das IES ofereciam disciplinas de

educação especial nos cursos de formação do professor de séries iniciais do ensino fundamental. Isso pode significar, segundo Bueno, tanto a falta de recursos humanos qualificados para a oferta de cursos com habilitações específicas, como indícios de que as políticas de inclusão propostas pelo governo – qualificar todo professor para o trabalho com os educandos com necessidades especiais – estão sendo seguidas.

Questiona-se, no entanto, se a oferta de uma disciplina (70,0% dos cursos) no curso de Pedagogia ou de formação de professores é suficiente para efetivar uma política de inclusão dos educandos considerados como deficientes na rede regular de ensino. A pesquisa mostrou também que há um grande número de cursos de formação de professores de séries iniciais sem qualquer disciplina específica na área (48,3%), bem como nos demais cursos de licenciaturas (81,0%). Isso pode significar o baixo número de educandos que avançam para séries posteriores aos quatro anos iniciais de escolarização.

No Brasil, do total de pessoas com deficiência, cerca de 12% completaram 04 anos de estudo, enquanto este número entre a população total chega a 15%. Quando se avalia o percentual de indivíduos com 08 anos completos de estudo, encontram-se cerca de 2,7% para as PPDs [Pessoas Portadoras de Deficiência] contra 5,6% da população total, enquanto que para 9 a 11 anos de estudo, esses percentuais encontram-se aproximadamente em 2,9% e 9,4% respectivamente, o que evidencia a necessidade de se ultrapassar as exigências de escolaridade dos níveis regulares. (NERI at. all., 2003).

Pesquisa realizada pela equipe da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE, 2002), coordenada por Hostins e Basseti, faz um resgate sobre o processo de integração dos alunos com história de deficiência na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997. No final da década de 80, o estado de Santa Catarina, através da Secretaria da Educação e FCEE, elaborou um plano de integração escolar que consistia em: garantir acesso à escola regular pública às crianças com história de deficiência em idade escolar obrigatória; garantir permanência desse alunado na escola através da criação de serviços complementares e, garantir qualidade de ensino através da qualificação de recursos humanos e expansão da tecnologia do ensino especial (p.50).

Esta mesma pesquisa revela que, em 1990, havia 1.001 alunos matriculados em salas de recursos para surdos, 283 alunos matriculados em salas de recursos para crianças cegas e baixa visão e 13.072 alunos matriculados em salas de apoio pedagógico. Nesse mesmo ano, foram capacitados 2.573 professores da rede pública em 62 cursos oferecidos pela FCEE (p. 52). Em 1997, eram 982 alunos surdos, 781 alunos cegos e baixa visão e 318 alunos com

deficiência mental matriculados em salas de recursos¹¹ (p. 69). No período de 1995 a 1998 foram capacitados 8.530 professores da rede pública de ensino (p. 64).

No entanto, os dados da pesquisa mostram que, apesar do esforço da FCEE em capacitar os professores para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, não foram atingidos os resultados pretendidos, por diversas razões, entre elas: não ocorreu a multiplicação das orientações por parte dos professores que participaram dessas formações; alta rotatividade dos professores de salas de recursos e apoio pedagógico; falta de formação técnica dos integradores de educação especial das Coordenadorias Regionais de Ensino.

A construção das diretrizes estaduais norteadoras da Política Estadual de Educação Inclusiva (2001) demonstra que o estado de Santa Catarina tem procurado avançar no atendimento aos alunos com histórico de deficiência. Apesar disso, dados divulgados recentemente mostram que há apenas 6.192 alunos com necessidades especiais matriculados nas diferentes redes de ensino em Santa Catarina e que das 6.054 escolas do estado, 1106 se dizem inclusivas. As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais mais utilizadas ainda são as instituições conveniadas, seguidas por salas de recursos para deficientes sensoriais, salas de atendimento alternativas em municípios que não dispõem desses tipos de serviços para deficientes mentais e turmas comuns com apoio da Educação Especial. (fonte: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/>).

Pode-se dizer então que, apesar dos avanços que se tem percebido no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, há ainda um longo caminho a percorrer. É necessário dar voz aos mais interessados nesse processo: os alunos que dele irão tomar parte.

¹¹ As salas de apoio pedagógico foram desativadas em 1996, por se considerar que não estavam atendendo a seus objetivos iniciais de atender alunos com dificuldades de aprendizagem. Sua extinção deveu-se ao fato de essa modalidade de atendimento estar atendendo a alunos com história de fracasso escolar em sua maior parte. (SANTA CATARINA, 2002, p. 72).

2.2 O atendimento educacional à pessoa cega e com baixa visão

Por um longo período da história os indivíduos com diferenças visuais, ao lado de outras pessoas consideradas como “deficientes”, viveram um longo e duro processo de desvalorização e de exclusão social. Esta diferença, em especial a cegueira, sempre foi tida como um estigma, uma marca diferencial que pressupunha desgraça, castigo e morte.

A preocupação com a educação de pessoas cegas surgiu no século XVI, com Girolónia Cardono – médico italiano – que testou a possibilidade do aprendizado de leitura através do tato. Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas (BRUNO e MOTA, 2001).

As primeiras tentativas para a criação de métodos que permitissem aos cegos acesso à linguagem escrita utilizavam fundição de letras em metal, caracteres recortados em papel, alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas, mas estes só permitiam a leitura de pequenos textos, enquanto que a escrita era impossível de se realizar (BELARMINO, 1996).

A partir deste período, as idéias difundidas vão ganhando força até que, em 1784, surge em Paris, criada por Valentin Haüy, a primeira escola para cegos: Instituto Real dos Jovens Cegos, onde se ensinava a ler através da impressão de textos em papel muito forte, que permitia dar relevo às letras. No século XIX, proliferaram na Europa e nos Estados Unidos escolas com a mesma proposta educacional.

No Instituto Real dos Jovens Cegos ingressa, em 1819, o jovem Louis Braille, que mais tarde viria a desenvolver um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos – o Sistema Braille. Neste mesmo ano, um oficial do exército, Charles Barbier, apresentou aos professores do Instituto o método de comunicação criado por ele e aplicado nos campos de batalha (BAPTISTA, 2000). O código foi idealizado como meio de transmitir mensagens à noite pelos soldados do exército. Ele o chamava de "escrita noturna". O capitão usava pontos e traços. Os pontos e traços eram em alto relevo, os quais combinados, permitiam aos comandados decifrar ordens militares através do tato. Sua sugestão foi aceita pelos professores que começaram a aplicá-lo aos jovens cegos.

Louis Braille percebeu que o código tinha limitações e passa a estudá-lo com o objetivo de eliminar as dificuldades percebidas, como a impossibilidade de se representar símbolos matemáticos, sinais de pontuação, notação musical, acentos, números. Braille (1809-1852) começou a estudar maneiras diferentes de fazer os pontos e traços no papel. Primeiro eliminou os traços, para evitar erros de leitura; em seguida, criou uma cela de seis pontos, divididos em duas colunas de três pontos. Em 1825, tinha a primeira versão de seu método. Tinha, então, quinze anos.

A primeira edição do método foi publicada em 1829. No prefácio do livro “Processo para escrever as palavras, a música e o canto-chão por meio de pontos, para uso dos cegos e dispostos para eles”, ele reconheceu que tinha se baseado nas idéias de Barbier. A partir da criação do sistema Braille, o processo de ensino e aprendizagem das pessoas cegas tem importante desenvolvimento, possibilitando ao indivíduo cego maior participação social.

Com a utilização do método Braille, a educação da pessoa cega teve um grande desenvolvimento. Segundo Américo (2002), em 1832, iniciou-se o atendimento às crianças cegas no *New England Asylum for the Blind*, na cidade de Massachussetts, nos Estados Unidos. No mesmo ano, foi fundado o *Institute for the Education of the Blind* em Nova Iorque. Em 1837, foi fundada a primeira escola inteiramente mantida pelo governo, a *Ohio School for the Blind*, também na cidade de Nova Iorque, marcando a responsabilidade do Estado com as crianças cegas. Mas, somente no final do século XIX, foi instituída a primeira classe para atendimento a essas crianças, em Chicago, e, após, outras classes foram criadas nas cidades de Nova Iorque, Cincinnati, entre outras.

Depois da Primeira e Segunda Guerra Mundial, com a chegada dos soldados mutilados, governos de vários países da Europa motivaram-se para a criação de instituições que os reabilitassem e os reintegrassem à sociedade. Conseqüentemente, as pessoas com cegueira congênita também se beneficiaram da educação e reabilitação por meio dos Centros de Atendimento.

No Brasil, o atendimento às pessoas com diferenças visuais iniciou-se com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1854, pelo Imperador D. Pedro II. José Álvares de Azevedo, jovem brasileiro que estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, foi o responsável por trazer ao país a idéia e a iniciativa da primeira criação de uma escola para o atendimento de pessoas cegas. (BUENO, 1999).

Em 1891, com a queda da Monarquia e a proclamação da República, o Imperial Instituto de Meninos Cegos passou a receber a denominação de Instituto Benjamin Constant – IBC –, em homenagem ao republicano Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que dirigiu o educandário de 1869 até 1889. O Instituto foi o responsável pela educação dos indivíduos cegos até 1926, quando é inaugurado o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, seguindo-se em 1927, na cidade de São Paulo, o Instituto Profissional para Cegos Padre Chico.

Hoje, o IBC presta um atendimento global, desde a estimulação precoce à qualificação profissional de alunos cegos, com baixa visão e com múltiplas limitações. É responsável, também, pela capacitação de recursos humanos para atuarem nesta área.

Em 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atualmente Fundação Dorina Nowill para Cegos, que tem como objetivo divulgar livros no Sistema Braille e é referência na defesa do ensino integrado, prestando relevantes serviços na capacitação de recursos humanos e de práticas pedagógicas. Em 1950, na cidade de São Paulo e, em 1957, na cidade do Rio de Janeiro, são inauguradas escolas comuns, pertencentes à Rede Regular de Ensino, com ensino integrado. A partir desta data, em outras regiões do país, a oportunidade de educar pessoas com diferenças visuais é oferecida em salas de recursos, salas especiais e mais recentemente nos Centros de Apoio Pedagógico. (BRUNO e MOTA, 2001).

A década de 1950 no Brasil foi muito importante para as pessoas com diferenças visuais, porque trouxe uma nova perspectiva em relação à formação dessas pessoas. A emancipação dos cegos começou com a oportunidade de formação profissional no ensino superior por intermédio do Conselho Nacional de Educação, o qual permitiu o ingresso de estudantes cegos nas Faculdades de Filosofia (ROCHA, 1988).

A educação desse grupo de pessoas ganhou a esfera federal com o Decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1956 que instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais cujo objetivo era criar e fornecer recursos educacionais, alfabetização e reabilitação, em âmbito nacional, para todos os cegos e baixa visão.

Em 31 de maio de 1960, pelo do Decreto nº 48.252, a Campanha Nacional de Reabilitação dos Deficientes Visuais passou a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos, sendo diretamente subordinada ao Ministério de Estado da Educação e Cultura. Data do mesmo ano a implantação do Serviço de Ensino Itinerante para educandos cegos e baixa visão

e da carreira de professor especializado no Estado de São Paulo pelo Decreto Lei nº 5.951 de 26 de dezembro.

Um ano depois, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no artigo 88 foi confirmada a necessidade de enquadrar todo e qualquer tipo de deficiência no sistema geral de Educação para integrá-los na comunidade. No artigo 89 da mesma lei, registra-se o incentivo à criação de iniciativas privadas para fornecimento de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções aos considerados deficientes para que usufruíssem da educação. Poucos, porém, conseguiram tal benefício. (BUENO, 1999).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 5.692/71, fixa normas e metas para o ensino de 1º e 2º graus, como a extensão da obrigatoriedade do ensino nas oito séries iniciais do 1º grau. Para as crianças com diferenças visuais, nenhuma menção inovadora foi ressaltada, continuando restrito para esses educandos apenas um parágrafo, no artigo 9º, quando prevê que os alunos com diferenças físicas ou mentais e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Na década de 1980 e 1990, foram criados nas universidades os cursos para formação de professores e a criação de Centros de Atendimentos com Núcleos de Estudos, tais como os da UNESP - Marília, UNICAMP - SP, USP, SANTA CASA - SP e UERJ-RJ. Nesse mesmo período, surgem as associações envolvendo familiares, amigos e, principalmente, a própria pessoa com diferenças visuais como: Associação Catarinense para Integração do Cego - ACIC de Santa Catarina, Associação de Amigos do Deficiente Visual - AADV, do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul - APADEV, do Rio Grande do Sul, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual - LARAMARA, de São Paulo e outras. Essas associações têm advogado em prol do atendimento especializado com qualidade, da oferta de equipamentos que auxiliem na escolarização e trabalho da pessoa cega e com baixa visão, bem como da sua inclusão social. (BRUNO e MOTA, 2001).

O Censo de 2000 revelou que 14,5% da população brasileira apresenta, pelo menos, uma das deficiências investigadas pela pesquisa. A maior proporção se encontra no Nordeste (16,8%) e a menor, no Sudeste (13,1%).

Em 2000, existiam 148 mil pessoas cegas e 2,4 milhões com grande dificuldade de enxergar. Do total de cegos, 77.900 eram mulheres e 70.100, homens. A região Nordeste, apesar de ter população inferior ao Sudeste, concentrava o maior número de pessoas cegas: 57.400 cegos no Nordeste contra 54.600 no Sudeste. São Paulo é o estado com o maior número de cegos (23.900), seguido da Bahia (15.400). No aspecto educacional, em 2000, a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais de idade era de 87,1%. Já entre os que apresentam algum tipo de limitação ou deficiência, era de 72,0%. (NERI, 2003).

Aí está a justificativa para que se realizem novos e mais abrangentes estudos sobre a problemática da inclusão educacional de pessoas com diferenças significativas, sejam elas sensoriais, físicas, mentais ou outras.

Ao se tratar especificamente da educação da pessoa com diferenças visuais, pode-se dizer que a falta de visão, é percebida, a priori, como ponto frágil e vulnerável, causando curiosidade, piedade, surpresa e admiração, de forma que a pessoa é vista como dependente, precisando ser guiada, protegida e amparada.

No contexto familiar, por exemplo, as pessoas não sabem o que é ser cego, o que é ser alguém com uma capacidade visual limitada e não conhecem as formas de interação desses com o meio. De forma semelhante, os professores que recebem alunos cegos ou com baixa visão em sala de aula, na sua maioria, tem apenas informações teóricas sobre a questão e não conhecem as potencialidades e possibilidades deste aluno. Há uma tendência cultural da pessoa vidente considerar este indivíduo como limitado, e, conseqüentemente, incapaz ou deficiente.

2.3 Nomear o diferente para torná-lo conhecido

“Eu reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa? De uma coisa eu sei: eu não sou meu nome. Meu nome pertence aos que me chamam” (Clarice Lispector, 1991).

Os debates e estudos originados pelo processo de inclusão de pessoas com história de deficiência na sociedade têm produzido, igualmente, discussões acaloradas sobre os termos utilizados para identificar essas pessoas. Como resultado dessas discussões observa-se a utilização de palavras ou expressões que geram ambigüidades e distorções no entendimento de seus significados.

Presencia-se hoje a utilização de termos como: “deficiente”, “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa portadora de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades educacionais especiais”, dependendo do grupo que discute a questão. Esses termos, rótulos, nomenclaturas estão permeados por dimensões descritivas e valorativas, tem um caráter histórico e modificam-se de acordo com um determinado contexto socioeconômico e cultural específico.

No Brasil, atualmente, utiliza-se a expressão “educando com necessidades educacionais especiais” (Resolução n. 02/2001) para referir-se ao grupo de alunos que necessitam de adequações curriculares, recursos didáticos especializados, linguagem e código diferenciados, ou que apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos que a escola usualmente reconhece em seus alunos.

O termo “deficiente” é cada vez menos utilizado em documentos oficiais do país, que buscam desvincular a idéia de “incapacidade” geralmente associada ao termo “deficiente” ou “deficiência”. A série “Saberes e Práticas da Inclusão”¹² (2004), utiliza a nomenclatura “alunos cegos e baixa visão, alunos surdos, alunos com deficiência física/neuro-motora, aluno com altas habilidades” para referir-se a cada grupo específico de necessidades especiais.

Considera-se, no entanto, que a simples mudança de nomenclatura presente nos documentos oficiais não é suficiente para provocar uma mudança nas concepções que permeiam o discurso dos educadores de uma maneira geral. É necessário que se busque os sentidos que envolvem a questão da diferença, inclusive a terminologia usada para denominá-la.

A questão da denominação: sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. constituem apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança epistemológica, política e/ou pedagógica. Desse modo, o problema das

¹² Conjunto de manuais desenvolvido pelo MEC com o objetivo de oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam os anseios e necessidades dos alunos com história de deficiência.

definições sobre os outros não se resolvem a encontrar termos politicamente corretos para descrever a esses e/ou a outros sujeitos, se não em desconstruir a suposta ordem natural dos significados que os localizam em certos discursos e práticas de poder, e produzir rupturas na lógica binária de oposições específicas da educação especial. (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 11-12).

A palavra deficiência, segundo o dicionário¹³, significa “falta, falha, carência, imperfeição, defeito, insuficiência”. Nesse sentido, ao atribuir-se o adjetivo deficiente a alguém, está-se associando a este indivíduo à condição de incompletude, imperfeição e, principalmente, de insuficiência e limitação. Essa condição o coloca em uma posição inferior aos demais.

Skliar (2003) aponta muito bem que a população, de maneira geral, não percebe a conexão entre a pessoa considerada “deficiente” e sua posição social. A deficiência não é uma questão puramente biológica, mas diz respeito à idéia de normalidade e à sua historicidade.

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e que apresente características universais deveria ser, mais uma vez, problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. (SKLIAR, 2003, p. 158).

Os alunos “deficientes” foram/são produzidos nas/pelas instituições especializadas, com base no tratamento dos corpos e das mentes que se desviavam dos padrões normais vigentes. Para Souza e Gallo (2002), a norma pode ser entendida como o conjunto de traços socialmente determinados que permitem a uma pessoa apreciar o grau de distanciamento que guarda em relação a um outro, no tocante a determinadas características (peso, altura, audição etc.). A norma permite que todos possam ser classificados em termos de proximidade e de desvio. (p. 56).

Ao eleger uma determinada medida como a medida “normal”, esta medida servirá como padrão para que cada indivíduo seja avaliado e hierarquizado. Assim, pode-se atribuir àqueles que estão na norma, ou mais próximo dela, todas as características positivas possíveis, enquanto que, aos que se afastam da norma, as características só poderão ser negativas, principalmente àqueles cujo afastamento é maior.

¹³ Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

Para Silva (2000), as diferenças, assim como as identidades, “são resultado de atos de criação lingüística” (p. 76), ou seja, são produzidas no mundo cultural e social, fabricadas nas relações culturais e sociais. Ao tomar as diferenças como elementos da natureza, esquece-se que elas são nomeadas. Nesse ato lingüístico de nomeação, um “nome” (signo) adquire um determinado significado e um determinado valor, perante uma determinada audiência.

Ao utilizar a denominação “deficiente” para um determinado grupo de pessoas, está se passando a idéia de que esse grupo, por desviar-se da norma, não pode participar e usufruir as situações que as pessoas sem aquele “defeito” participam e usufruem. Essas pessoas necessitarão de atendimento em ambientes diferenciados, a ser oferecido por profissionais especializados. Quanto maior for o afastamento da norma, mais segregados e especializados devem ser os espaços destinados ao grupo.

Assim, justificam-se as dificuldades de aprendizagem, de comunicação, de interação, quando esse grupo de pessoas “deficientes” se encontra no mesmo espaço que os “normais”, pois as pessoas não foram devidamente “capacitadas” para interagir com os diferentes.

Silva (2000) e Veiga-Neto (2001) lembram que a questão da nomeação das diferenças envolve também uma relação de poder. Quem “nomeia” tem poder sobre os “nomeados”. É assim, por exemplo, que as instituições especializadas falam em nome dos seus alunos institucionalizados. O “deficiente” perdeu a sua voz e o poder de decidir sobre seu presente e futuro. Suas “limitações” e “incapacidades” o fazem dependente de outros que “falem” por ele, que “decidam” por ele, que determinem o que é “melhor” para ele.

Pode-se dizer que as diferentes representações que são formadas a partir de uma dada nomeação podem determinar a identidade daqueles que são assim nomeados/representados. Ao utilizar termos como deficiente visual, deficiente físico, deficiente auditivo, deficiente mental não se está apenas descrevendo características sensoriais, físicas ou mentais de uma pessoa, mas pode-se estar contribuindo para reforçar a negatividade atribuída à identidade “deficiente”.

Silva (2000), apoiado em Derrida (1991), diz que uma das características da linguagem é que ela é repetível, pode ser retirada de um contexto e inserida em outro (citacionalidade). Quando se utiliza a expressão “deficiente” para referir-se a uma pessoa que apresenta uma determinada característica (p.ex. cegueira), não se está simplesmente manifestando uma

opinião que tem origem plena e exclusiva na intenção, consciência ou mente de quem a utiliza. Está-se realizando uma operação de recorte e colagem: retira-se a expressão de um contexto mais amplo em que foi amplamente enunciada e insere-a em um novo contexto em que ela reaparece sob o disfarce de uma opinião exclusiva de quem a emitiu. Essa “citação” recoloca em ação a representação negativa atribuída à deficiência.

A representação negativa da deficiência está ligada à lógica explicativa das oposições binárias. As oposições binárias supõem que o primeiro termo demarca, dá sentido e caracteriza a norma. O ser deficiente supõe o oposto – e negativo – do ser não deficiente. Isso leva a eliminação, ou pelo menos a diminuição do problema das complexidades que envolvem a questão das diferenças. A lógica binária é produzida e utilizada para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis, que não “metem medo”, que permitem a tranqüilidade de saber que tudo está sob controle. (SKLIAR, 2003).

Ao se utilizar termos diferentes, pretensamente não carregados de uma representação negativa (pessoa portadora de necessidades especiais, p.ex.), continua-se a ocultar, através de uma aparente neutralidade, o problema da identidade e a questão da complexidade do Outro. “Esse discurso tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade, como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade”. (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 11).

No entanto, o ser surdo ou ser cego são experiências singulares que constituem uma diferença específica. O conceito de diversidade não substitui o conceito de diferença; a diferença não ocupa o mesmo espaço discursivo. (id., p. 12).

Para Bhabha (1994), a diversidade como pluralidade cultural esconde uma “norma transparente”, ou seja, cria um falso consenso, uma falsa convivência à medida que hospeda essa pluralidade. A diversidade apaga a dimensão política, de poder sobre o “diferente”. As diferenças independem de autorização, de aceitação, de permissão. Elas simplesmente existem. A diversidade está pautada pelo discurso da igualdade que, segundo Skliar (2003), continua produzindo o deficiente.

Pautado em Silva (2000), acredita-se que a repetibilidade pode ser utilizada para romper com o discurso das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida, questionada e

contestada, e é nesse movimento que estão dadas as possibilidades de produção “de novas e renovadas identidades”. (p. 96).

Determinado pelas questões discutidas até aqui, optou-se por, nesse trabalho, utilizar-se os termos “pessoa/aluno/indivíduo/sujeito cego ou com baixa visão” e “pessoas/alunos/sujeitos/indivíduos com diferenças visuais” em substituição aos termos “deficiente visual”, “pessoa com deficiência visual” e “pessoa portadora de deficiência visual”, mais utilizados na bibliografia que trata da questão. No entanto, serão mantidos esses termos, quando se tratar da reprodução da fala do autor citado.

Essa opção deve-se ao fato de considerar que a ausência de visão ou sua diminuição em grau elevado não pode ser considerada como uma deficiência e sim como uma característica que determina uma forma de relação com o mundo baseada em referenciais não visuais.

No entanto, não se está tentando criar um novo termo ou uma nova classificação de pessoas com esta ou aquela diferença sensorial, física ou mental. Romeu Sasaki (2003) alerta que jamais houve ou haverá um único termo, válido definitivamente em todos os tempos e espaços para nos referirmos a pessoas ou grupos de pessoas que apresentam determinadas características. Nomes serão dados e retirados de acordo com os significados e valores de cada época.

2.4 A pessoa cega e com baixa visão na perspectiva histórico-cultural

Apresentar a pessoas cega ou com baixa visão a partir de uma perspectiva histórico-cultural se apresenta como uma tentativa de compreender como cada indivíduo se constitui enquanto ser humano a partir das relações sociais, do convívio com outras pessoas, e de como essas relações são significadas.

Vygotski, insatisfeito com o que chamou de a “crise da psicologia” de seu tempo, dividida entre a mente e o corpo, propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de um todo unificado. Em sua crítica aos modelos psicológicos comportamentalistas e cognitivistas apresentou um caminho que constituía uma

verdadeira ruptura, mostrando a necessidade do desenvolvimento de um sistema de conceitos e teorias que restabelecesse a integração ausente. Assim, elaborou sua teoria social do desenvolvimento, compreendendo o sujeito como construído nas relações sociais (DANIELS, 1994).

Segundo Vygotski, (1997), é nas relações sociais, pela mediação semiótica, que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência, acrescentando à sua condição de ser biológico a condição de um ser sócio-histórico. O ser humano é social desde a sua origem, inserindo-se em um contexto cultural, apropriando-se dele e o modificando, numa relação dialética. Portanto, o homem se torna homem em sociedade, imerso na cultura produzida pela humanidade, modificando-a e sendo modificado por ela.

A perspectiva histórico-cultural tem como princípio a origem social dos processos psíquicos e defende que a criança nasce inserida em um universo sócio-cultural. Para Vygotski, o psiquismo humano é socialmente constituído: sobre a base biológica desenvolvem-se, a partir da interação com os outros homens, as funções psíquicas superiores, que caracterizam a mente humana. As outras pessoas atribuem às experiências vividas pela criança os significados próprios da cultura em que estão imersos, e a criança gradualmente se apropria desses significados por meio de um processo ao mesmo tempo transformador e constitutivo de seu psiquismo. Desta maneira, o ser humano transcende sua natureza biológica e se constitui como ser cultural e, portanto, histórico.

Assim, para Vygotski (1987), o desenvolvimento consistiria na transformação das funções psíquicas elementares, de natureza biológica, em funções psíquicas superiores, que caracterizam o ser humano. Essas funções superiores têm sua origem nas relações entre os seres humanos e foram, um dia, funções sociais. Ele formula uma lei genética geral do desenvolvimento cultural:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 1987, p. 161).

Se é por meio da interação com as outras pessoas que a cultura passa a constituir o psiquismo e a determinar sua estrutura, o que articula a cultura com o pensamento? Uma concepção

fundamental da teoria de Vygotski diz respeito à mediação: as relações dos homens uns com os outros e com seu próprio pensamento são mediadas pelos signos.

Segundo Pino (1992), a mediação é toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. Esse elemento mediador seria o signo, que pode ser entendido como um instrumento social que permite conhecer e transformar a realidade. Pode-se então considerar que “tanto as interações sujeito/objeto – relações epistemológicas – quanto as interações sujeito/sujeito – relações eminentemente comunicativas – não são nem direta nem imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos”. (PINO, 1992, p. 332).

É através da mediação semiótica que o homem se apropria da cultura e, assim, transforma seu pensamento. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKI, 1989, p. 75). Os signos têm uma importante característica - a ação reversa – que faz com que ajam sobre o próprio indivíduo, modificando qualitativamente suas operações psicológicas. Com o uso dos signos, tais operações assumem formas novas e superiores de funcionamento.

Ao aprender a falar a criança passa a usar as palavras para nomear objetos, por exemplo “biscoito”, mas também para planejar ações futuras, comparar, deduzir etc., que são operações mais complexas do pensamento.

Vygotski atribui papel importante à linguagem – sistema mediador fundamental - no processo de desenvolvimento. A interação humana acontece, fundamentalmente, via linguagem, que é uma convenção humana, sistema articulado de signos, construído socialmente ao longo da história.

A criança, ao começar a falar, muda sua conduta e o modo de relacionar-se com o mundo. O fato de usar a linguagem como mediadora de sua relação com o ambiente e com seu próprio pensamento, traz modificações radicais. A mediação da fala lhe possibilita maior domínio sobre seu pensamento e seus impulsos, e lhe permite planejar suas ações. A ação da criança, até então impulsiva, passa a dividir-se em duas etapas: uma, de planejamento, de previsão da solução de um problema prático com o qual esteja lidando, e outra, de realização motora da solução previamente idealizada.

A linguagem, portanto, se constitui como um meio de comunicação com as outras pessoas, mas tem também o papel de influir sobre o comportamento da criança, transformando-a,

impulsionando-a para formas mais elaboradas de ação sobre o mundo. (VYGOTSKI, 1996). A linguagem, ao mesmo tempo em que organiza o pensamento, impulsiona o psiquismo para formas mais elaboradas e complexas de funcionamento.

De que maneira a psicologia histórico-cultural de Vygotski permite uma compreensão diferenciada da educação das pessoas com diferenças visuais?

Segundo Van Der Verr e Valsiner (1996, p.73), o interesse de Vygotski pelos problemas da defectologia¹⁴ se evidenciou a partir de sua primeira publicação na área em 1924, que refletia o trabalho que realizava no subdepartamento de educação de crianças defeituosas¹⁵ no Narkowps (Comissariado da Educação).

Uma das características desses estudos é a ênfase na educação social de crianças com “deficiência” e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Vygotski (1989) afirmava que todas as deficiências afetavam antes as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente. O defeito manifestava-se como uma mudança na situação social da criança. Pais, parentes e amigos tratariam a criança deficiente de uma maneira diferente das demais.

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental inata, influem sobretudo, nas relações com as pessoas. Inclusive na família, à criança diferente é dado um tratamento exclusivo, inabitual, distinto do que se dá aos outros, e isto não ocorre somente nas famílias em que esta criança é uma carga pesada e um castigo, mas também quando é rodeado de um amor duplicado ou uma atenção superprotetora que o separa dos demais. Isto evidencia as confissões reflexivas dos próprios cegos e surdos, como a observação cotidiana, muito simples, da vida das crianças com defeitos e os dados da análise científica e psicológica (VYGOTSKI, 1989, p. 53).

Vygotski (1997) critica os métodos utilizados pela psicologia tradicional na Rússia de sua época para o estudo da criança anormal. Segundo ele, esses métodos primavam pela quantificação e pelo cálculo de proporções, sem considerar a estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade da criança com deficiência. “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetanos normais, mas desenvolvido de outro modo” (VYGOTSKI, p.12). Portanto, caberia à defectologia dominar o conhecimento sobre os processos de

¹⁴ Ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas mentais e físicos.

¹⁵ Neste texto, optamos por utilizar os termos presentes nos escritos de Vygotski, mesmo que estes sejam atualmente considerados inadequados para se referir à criança/pessoa com diferentes características.

desenvolvimento das crianças afetadas por uma determinada característica, descobrir as leis da diversidade (*idem*, p. 13). O fundamental, dizia Vygotski, era tratar e compreender as deficiências como conseqüências sociais e não como um fato estritamente biológico.

Para Vygotski (1997) as leis que regem o desenvolvimento do aluno com algum dano físico ou mental e do aluno considerado normal são as mesmas. Não existem diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente, surda ou ouvinte, já que as forças do desenvolvimento são dinâmicas e buscam, através da compensação, uma superação de um estado de insegurança e de inferioridade que a condição da criança impõe. Porém, as regularidades, em um e outro caso, se expressam de maneira peculiar. Deve-se observar sempre dois focos: as leis comuns do desenvolvimento infantil e, depois, as peculiaridades referentes ao aluno com história de deficiência. Neste sentido, torna-se interessante analisar as funções elementares e as funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento incompleto das funções elementares¹⁶, geralmente, é conseqüência direta de uma deficiência, enquanto que o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores¹⁷ surge como um fenômeno secundário, produzido, que se une à deficiência. É, então, essencial diferenciar o que é primário (patológico) e o que é secundário (social), não só para a compreensão teórica, mas, principalmente, para direcionar a prática educativa com tais alunos.

Vygotski afirma que:

[...] os processos elementares, inferiores, são os menos educáveis, os menos dependentes em relação a sua estrutura das influências externas, do desenvolvimento social da criança, isto por uma parte. Por outra parte, estes sintomas primários que nascem diretamente do próprio núcleo do defeito, se acham tão intimamente ligados a este núcleo que não se consegue vencê-los enquanto não for eliminado o próprio defeito. E, como na maioria dos casos, a eliminação do defeito é algo praticamente impossível, o resultado natural é que também a luta contra os sintomas primários está condenada de antemão a esterilidade e ao fracasso. (VYGOTSKI, 1997, p.222).

Neste sentido, as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança com história de deficiência encontram-se no campo das funções psicológicas superiores, cuja estruturação depende das suas relações sociais. O desenvolvimento incompleto das funções psíquicas

¹⁶ As funções psicológicas elementares são de origem biológica (como reações automáticas, reflexos e associações simples), imediatas, involuntárias.

¹⁷ Pensamento em conceitos, linguagem racional, memória lógica, atenção voluntária, etc.

superiores não está condicionado pela deficiência de modo primário, mas secundário e, portanto, é para este aspecto que todos esforços educativos devem estar voltados, pois a deficiência secundária pode ser modificada.

Assim como para a medicina moderna o importante não é a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia o objeto não constitui a insuficiência em si, mas a criança acometida pela insuficiência. [...] Assim, a reação do organismo e da personalidade da criança ao defeito é o fato central e básico, a única realidade com que opera a defectologia. (VYGOTSKI, 1997, p.14).

A partir das idéias de Adler¹⁸, Vygotski desenvolve o conceito de compensação social, segundo o qual, a própria deficiência gera estímulos para sua superação. No entanto, diferentemente de Adler, considera que esta compensação não é natural, biológica, mas ela se dá nas e pelas relações sociais.

O princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito, criança ou adulto, envolve-se na vida social, coletiva e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas primários que marcam a história da pessoa (ROS, p. 36, 2000).

Ao longo da história, e mais especificamente na modernidade, a cegueira tem sido considerada como uma deficiência, como uma falta, uma impossibilidade que vai gerar uma desvantagem em relação aos demais. Essa percepção da cegueira como deficiência tem como resultado uma relação focada no defeito, na não-possibilidade, o que acarreta preconceito e discriminação para com o cego e limita suas possibilidades reais de inclusão social.

O papel central que ocupa a linguagem na concepção de Vygotski (1996) sobre o desenvolvimento psíquico, abre inúmeras possibilidades às pessoas com diferenças visuais, principalmente às pessoas cegas de nascimento. Vygotski afirma a possibilidade da linguagem fornecer ao cego tudo que ele necessita para conhecer o mundo, pois o conhecimento se dá fundamentalmente pela significação, que é da ordem do semiótico.

Vygotski (1997) desenvolveu a idéia de que a cegueira, assim como outras deficiências, pode promover uma reorganização completa no funcionamento psíquico, de modo a possibilitar

¹⁸ Para a escola de Alfred Adler (1870-1937), qualquer deficiência acarretaria uma compensação psicológica, ou em alguns casos até uma supercompensação. O sentimento de inferioridade causado pelas conseqüências sociais dessa deficiência e da reflexão que o sujeito faz a respeito de sua condição, torna-se gatilho desses mecanismos compensatórios.

uma compensação do impedimento. Enfatizou que o problema da cegueira é meramente instrumental, e ao se proporcionar ao cego formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema braile, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita.

Para Vygotski (1997), a fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais. Assim, as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega superar o impedimento orgânico e seguir o curso de seu desenvolvimento cultural.

Vygotski (1997) destaca a possibilidade que tem o cego de utilizar a vista de outra pessoa, a experiência alheia como instrumento para ver. A fonte da compensação para a pessoa com deficiência visual não seria, portanto, “o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, quer dizer, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes” (VYGOTSKI, 1997, p.107).

Vygotski percebeu que as crianças com história de deficiência não têm consciência das suas particularidades como insuficiência frente ao mundo, portanto não é a consciência do defeito que produz a compensação, mas “as dificuldades objetivas com que tropeça a criança no processo de desenvolvimento” (1997, p. 136), ou seja, a busca pela superação dos limites impostos pela cegueira, inclusive os limites sociais (acesso à educação, ao lazer, ao trabalho).

No entanto, nem sempre o enfrentamento dessas dificuldades resulta em uma compensação exitosa. Quando as relações são pautadas unicamente nas impossibilidades, quando as mediações não possibilitam aprendizagens que promovam os processos psicológicos superiores, o desenvolvimento da pessoa é organizado de tal forma a engendrar complicações secundárias tão fortes que passam a fazer parte do quadro de suas patologias e ajudam a defini-las (ex. alienação, comportamentos ritualísticos, dificuldades de socialização).

Em uma concepção de deficiência que percebe o sucesso/insucesso da pessoa com história de deficiência como determinado pelas condições sociais do indivíduo, pelas relações que ele estabelece e que são estabelecidas com ele ao longo de sua vida, pode-se dizer, nas palavras de Vygotski que “o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o

defeito em si, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica”. (VYGOTSKI, 1997, p. 44 e 45).

Considerando a pessoas cegas desde o início da vida, algumas questões se apresentam. Ao se adotar uma concepção que atribui à interação social papel fundamental na constituição das funções psicológicas, abre-se a possibilidade de que o caminho de acesso ao mundo possa ser oferecido e adaptado à criança pelas pessoas à sua volta, particularmente por aquelas mais significativas, como os pais e familiares.

Ao atribuir papel central às relações sociais e à linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a teoria histórico-cultural permite que se compreenda a problemática da cegueira sob um ponto de vista otimista no que se refere às possibilidades de desenvolvimento das crianças cegas, desde que estejam imersas na cultura e participem das práticas sociais.

A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira.

Vygotski (1997), em seus escritos sobre a educação das pessoas cegas, critica a perspectiva segundo a qual se busca suprir, por meio de outras vias, a falta de representações visuais sobre a realidade externa. Pontua que aqueles que adotam essa perspectiva tomam o caminho da substituição das imagens visuais por sensações de outro tipo, sem compreender que é impossível a substituição concreta. Segundo ele, pela via das percepções e das representações concretas, ou seja, dos processos elementares, nunca se criará a possibilidade de substituição das imagens espaciais que faltam. Vygotski afirma que a verdadeira esfera da compensação das conseqüências da cegueira é a dos conceitos, ou seja, a esfera das funções psíquicas superiores.

No capítulo sobre a criança cega, publicado no tomo V das Obras Escolhidas, Vygotski (1997) estuda a evolução das idéias sobre o cego e a cegueira através da história e culmina com uma nova concepção a partir do princípio da compensação.

2.4.1. Três períodos na história da psicologia do cego

Vygotski (1997, p. 99) realiza uma análise histórica dos pontos de vista dominantes sobre a psicologia do cego a partir de uma idéia central: a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, mas uma fonte de atitudes, de força criativa, já que cria uma nova e peculiar configuração da personalidade.

A primeira etapa é a mística e predomina durante a Antiguidade, a Idade Média e parte da História Moderna; a segunda etapa, denominada por ele de biológica, predominou no século XVIII e a terceira etapa – científica ou sócio psicológica – nasceu com as reflexões surgidas da psicologia social de Adler.

Durante a primeira etapa, que ainda sobrevive em lendas, contos e provérbios, a cegueira sugere uma enorme infelicidade, medo, respeito e o tratamento do cego como indefeso e abandonado. Mas, ao mesmo tempo, se afirmava que a cegueira desenvolvia na pessoa forças místicas superiores que lhe davam uma visão espiritual substitutiva da visão que perdeu. Homero era cego e conta-se que Demócrito cegou a si mesmo para dedicar-se a filosofia porque o dom filosófico se intensificava com a cegueira; o Talmud se refere a cegos como “pessoas com abundância de luz”, e nos ditos populares se considerava o cego como uma pessoa com “luz interior”. Finalmente, no cristianismo, se incluiu o cego entre “os últimos na Terra” que se converteriam “nos primeiros no Paraíso”.

No século XVIII configura-se um novo posicionamento com relação a cegueira: no lugar da mística foi posta a ciência e no lugar do pré-julgamento a experiência e o estudo. Como consequência dessa nova compreensão da cegueira, iniciou-se a educação da pessoa cega, incorporando-a à vida social e à cultura. Apesar desses avanços, Vygotski discute a teoria da “substituição dos órgãos dos sentidos”, segundo a qual a natureza havia dotado os cegos de um “sexto sentido” que interpretava erroneamente alguns feitos da vida dos cegos. A partir de investigações da época, Vygotski aponta que não existe uma “compensação fisiológica direta do defeito da visão, mas uma compensação sociopsicológica que segue um curso muito complexo e indireto, sem substituir a função suprimida nem ocupar o lugar do órgão insuficiente” (VYGOTSKI, 1997, p.101).

Apesar da ingenuidade da concepção biológica, deu-se um grande passo sobre a compreensão da cegueira. A criação do sistema Braille permitiu aos cegos uma participação maior na vida social e cultural. “Um ponto do alfabeto Braille fez mais pelos cegos do que milhares de benfeitores; a possibilidade de ler e escrever resultou mais importante que ‘o sexto sentido’ e a sutileza do tato e do ouvido”. (p.102).

Vygotski encontra na teoria da “psicologia social da personalidade”, de Adler, a força motriz do desenvolvimento da personalidade das pessoas com histórico de deficiências. As dificuldades que a cegueira cria ao cego para participar da vida social criam o conflito e as tendências a uma supercompensação, que vão possibilitar a formação de uma personalidade de pleno valor social.

Após analisar numerosas investigações realizadas em sua época sobre as percepções, a memória e a atenção dos cegos, além de depoimentos de pessoas cegas sobre suas emoções, sentimentos e fantasias, Vygotski define uma regra fundamental para a psicologia dos cegos:

o todo não pode ser explicado nem compreendido por suas partes, mas as partes podem ser compreendidas com base no todo. A psicologia dos cegos pode ser construída, não da soma de peculiaridades singulares, de desvios parciais, de traços isolados de uma ou outra função, mas estas mesmas particularidades e desvios se tornam compreensíveis somente quando partimos de um objetivo vital único e integral, da linha diretriz do cego, e determinamos o lugar e significado de cada particularidade e traço isolado neste todo e em vinculação com ele, quer dizer, com todos os traços restantes. (VYGOTSKI, 1997, p.106)

Estudo realizado por A. Petzeld, em 1925, sobre a personalidade do cego, permitiu a Vygotski focar a impossibilidade de buscar a compensação da cegueira somente pelo desenvolvimento do tato e da audição. Afirma que “o mais característico do cego é a contradição entre a relativa impotência em relação ao espaço e a possibilidade através da linguagem de uma comunicação completa e absolutamente adequada e de uma compreensão mútua com os videntes” (p.107). A força motriz fundamental da compensação da cegueira é a linguagem – o signo – para o que não tem limites naturais.

Em comparação com o surdo, do ponto de vista orgânico, a perda da visão é maior, já que há a perda da orientação espacial e a liberdade de movimentos. No reino animal, a criatura cega é mais indefesa que a surda, pois as informações da natureza são mais visuais que auditivas. No entanto, se no aspecto biológico o cego perdeu mais que o surdo, no homem, no qual se apresentam em primeiro grau as funções sociais e técnicas, o cego, como personalidade, como

unidade social, tem linguagem e junto com ele a possibilidade da validade social: “a palavra vence a cegueira” (VYGOTSKI, 1997, p.108).

Para Vygotski (1997, p. 112), “a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança capaz de um desenvolvimento normal [...]”.

3 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a inclusão do indivíduo com diferenças visuais, considerando suas lembranças escolares. Busca-se apreender as significações dadas pelos sujeitos às relações estabelecidas durante sua trajetória escolar no ensino básico.

O procedimento metodológico de pesquisa adotado foram depoimentos orais temáticos, modalidade da história oral. Como professora da disciplina de Educação Inclusiva no curso de Pedagogia, algumas vezes convidei pessoas com histórias marcadas pelas suas diferenças para darem depoimentos sobre o processo de inclusão escolar e social vivenciados por eles. Esses momentos sempre foram riquíssimos ao revelarem a complexidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar e comunitário pelas e com as pessoas com necessidades especiais e que, muitas vezes, não eram reveladas pelo texto teórico acadêmico. Os depoimentos permitem que os conteúdos discutidos ganhem significados mais complexos e múltiplos, pois revelam a vida de pessoas que vivenciaram efetivamente as situações de exclusão/inclusão na escola e na sociedade.

Segundo Thompson (1992), o relato oral, na forma de depoimento, permite dar voz a múltiplos e diferentes narradores, propiciando a compreensão de determinados fatos a partir das palavras daqueles que vivenciaram e participaram dos acontecimentos, mediante suas referências e também seu imaginário. Nesse sentido, cada um é uma personagem da história. Ela trata de vidas individuais - e todas as vidas são interessantes.

O relato oral não é necessariamente um instrumento de mudança, isso depende da finalidade com que seja utilizado. Não obstante, a história oral pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para compreender melhor determinadas situações, pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e pode devolver às pessoas, que fizeram e vivenciaram a história, um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Neste estudo, trabalhar com depoimentos de pessoas consideradas “deficientes”, foi uma forma de dar voz a um grupo de pessoas que, pela sua condição de excluído, pouco ou nunca

falam. Permitiu, também, que estudasse um indivíduo real, que pertence a um grupo social e que vive em relações.

Por meio das lembranças dos sujeitos da pesquisa, a pesquisadora vem principalmente para aprender: sentar-se ao pé de outros que, por vivenciarem determinada situação, sabem mais a respeito dela. O interesse foi compreender os sentidos que emergem das tramas reveladas na história da vida escolar de sujeitos reais, compreender esse indivíduo marcado por um determinado tempo e por um lugar social. Refletir sobre a escolaridade de alunos com diferenças visuais é buscar compreender como esses alunos vêm se constituindo ao longo do processo de inclusão, a partir de um indivíduo real, e não a partir de um aluno genérico e a-histórico.

Ao refletir sobre a trajetória escolar do aluno com diferenças visuais, tentou-se refletir sobre as diferentes trajetórias que esse grupo de pessoas podem percorrer no nosso sistema escolar a partir das condições sociais reais, familiares, escolares e comunitárias.

Na Educação Especial, muitas vezes se tem reduzido a pessoa a um rótulo, a um diagnóstico, a uma ausência biológica, a um erro genético ou metabólico e, assim, tece-se explicações e propostas com base nas faltas: falta de visão, falta de audição, falta de inteligência, falta de um membro[...].

Aqui se buscou conhecer o que estes indivíduos têm a contar sobre suas trajetórias escolares, suas experiências e expectativas, seus relacionamentos com a família, professores e colegas e sobre o que pensam da escola regular.

O trabalho de campo destinado à coleta dos dados que deram suporte à investigação pretendida por este trabalho foi realizado no 2º semestre de 2003 e 1º semestre de 2004, com um grupo de 03 alunos da Universidade do Vale do Itajaí, com diagnóstico de baixa visão e cegueira.

A partir das entrevistas gravadas, as narrativas dos sujeitos sobre seu percurso escolar no ensino básico foram transcritas. Essas narrativas foram analisadas por meio da técnica da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977, p.30), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a conteúdos diversificados. É uma interpretação dos sentidos das palavras, baseada na inferência.

Uma das características que define a análise de conteúdo é a busca do entendimento da comunicação entre as pessoas, apoiando-se no (re)conhecimento do conteúdo das mensagens. Não quer saber apenas “o que se diz”, mas “o que se quis dizer” com tal manifestação.

Dentre as técnicas existentes na análise de conteúdo, escolhemos a análise categorial, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 1977, p. 153).

Iniciou-se a análise dos dados adotando-se o seguinte procedimento: a) organização dos dados através da identificação das falas; b) identificação dos temas; c) agrupamento das falas segundo os temas; d) reagrupamento das falas em categorias e subcategorias; e e) interpretação dos dados.

O primeiro passo foi identificar e separar as falas a serem analisadas. As falas poderiam ser constituídas por expressões, frases e recortes de texto. Foram formadas a partir do conteúdo manifesto dos depoimentos, tendo como base os temas abordados pelos participantes.

Posteriormente, iniciou-se a leitura das falas selecionadas (tendo sempre a transcrição do depoimento na íntegra como suporte) com o objetivo de identificar os temas dominantes a partir do exame dos dados e de sua contextualização. Os temas representaram os diversos aspectos abordados pelos sujeitos e constituíram-se na unidade de análise do presente estudo.

Identificados os temas, as falas referente a cada tema foram selecionadas e agrupadas. Em seguida, reagrupou-se as falas em categorias e, quando necessário, em subcategorias.

3.1 A seleção dos sujeitos

Para compor o grupo de sujeitos da pesquisa foram utilizados inicialmente dois critérios:

1 - alunos cegos/baixa visão que tivessem passado pela escolarização inicial em escolas regulares e que tivessem já ingressado na universidade, considerados, portanto, como pessoas que tiveram uma trajetória escolar de sucesso;

2 – alunos cuja perda visual tivesse ocorrido antes do ingresso do indivíduo na escola, garantindo, assim, que nos momentos iniciais de escolarização já tivessem se deparado com necessidades de criar estratégias de apropriação do conhecimento sistematizado na instituição escolar.

Além disso, os sujeitos deveriam evidenciar disponibilidade e interesse em participar do estudo.

Dos 11 estudantes com deficiência visual que, em 2003, estavam matriculados no campus I da UNIVALI, somente 03 correspondiam ao perfil proposto. Estes foram convidados e aceitaram participar do estudo.

Portanto, os sujeitos selecionados são alunos da Universidade do Vale do Itajaí e freqüentam o Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades Especiais da UNIVALI.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Foram realizados de dois a três encontros com cada participante, todas eles no NAPNE em horários agendados previamente com os entrevistados. Durante a conversa, permanecemos sozinhos no local onde se realizava a gravação, sem interrupções, a não ser as solicitadas pelo próprio entrevistado. Os depoimentos foram gravados em fitas K-7.

Inicialmente, eram esclarecidos os objetivos da pesquisa, garantido o sigilo da identidade e pontuava-se o uso acadêmico das gravações. Após esses esclarecimentos, o gravador era ligado e se iniciava a coleta de dados.

Optou-se por não seguir nenhum roteiro estruturado, mas era solicitado ao entrevistado que falasse das lembranças de suas experiências escolares, de fatos que marcaram seu percurso escolar. As intervenções da pesquisadora foram mais no sentido de esclarecer alguma fala, solicitando que relatassem mais sobre aquele episódio ou assunto. As gravações duraram, em média, duas horas para cada sujeito entrevistado.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

- Apresentação de cada um dos sujeitos. Esta descrição foi elaborada com base no próprio depoimento.
- Descrição do depoimento. Optou-se por uma apresentação dos dados que seguisse a uma ordem cronológica dos fatos. Considerou-se que tal procedimento pudesse favorecer à análise, uma vez que, no depoimento, os sujeitos iam e vinham com suas lembranças, destacando fragmentos que poderiam parecer perdidos em diferentes contextos da história de vida. Os depoimentos, na íntegra, encontram-se anexos. Para facilitar a identificação dos sujeitos e a localização de suas falas no decorrer das análises, cada sujeito foi identificado pela letra **S** seguida dos números 1, 2 e 3 correspondentes à ordem em que foram realizadas os depoimentos. Cada parágrafo, na transcrição dos depoimentos, está identificado por um número seqüencial que permite ao leitor identificá-los no texto.
- Categorização. Em uma aproximação inicial com os dados, foi possível levantar três categorias que nortearam sua organização, discussão e análise:

A **vida escolar** é aqui apresentada como uma primeira categoria de análise, na qual estão inseridas três subcategorias: ingresso na escola, materiais adaptados e avaliação e relações com professores e colegas.

As análises dos depoimentos refletem o percurso escolar dos sujeitos entrevistados. São fragmentos dos relatos que se referem às situações vivenciadas pelos alunos no espaço escolar. Procurou-se focar tanto as situações difíceis como aquelas que representaram apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da pesquisa.

A primeira subcategoria aponta o **ingresso dos entrevistados na escola**. Apresenta os sentimentos envolvidos, a motivação para estudar, as dificuldades em enfrentar um ambiente diferente do que estavam acostumados e que significou para cada um, uma ruptura e um começo. Ruptura com a vivência familiar, já habitual, e início de novos desafios, possibilidades e também, limitações.

A subcategoria **materiais educativos adaptados e avaliação** trata do acesso às informações e conteúdos apresentados em sala de aula e de como eram realizadas as avaliações da aprendizagem dos sujeitos aqui analisados.

Na terceira subcategoria são apresentadas as **percepções dos sujeitos sobre as relações estabelecidas com os professores e seus colegas de sala**, o tipo de interação ocorrida e os resultados das mesmas.

A segunda categoria diz respeito às **relações fora da escola**, ou seja, relações estabelecidas com os familiares (pais e irmãos), com colegas da vizinhança e com outras pessoas com diferenças visuais.

A terceira categoria trata das **percepções** manifestadas pelos sujeitos da pesquisa **sobre suas características sensoriais** e o reflexo nas relações com os outros.

3.4 Apresentação dos sujeitos

3.4.1 Apresentação: S1

S1 nasceu em 24 de outubro de 1974, em uma pequena cidade do interior do Paraná. Embora seus pais tivessem percebido as suas dificuldades visuais nos primeiros anos de vida, não teve nenhum acompanhamento oftalmológico especial. Devido, provavelmente, à falta de informação, não procuraram nenhum atendimento especializado. Possuía catarata¹⁹ e alta miopia²⁰, nistagmo rotatório de alta frequência²¹ e ainda hoje, após várias cirurgias, apresenta acentuada coroidose miópica²² e distúrbio pigmentar ocular²³, sendo sua acuidade visual²⁴ de 0,05. Para leitura utiliza lentes especiais e necessita de ampliação de fonte impressa em 60% (18). Seus pais são pessoas com poucos recursos financeiros e escolarização, que achavam que poderiam oferecer-lhe as condições necessárias para uma vida confortável, contando com sua proteção.

S1 sempre estudou em escolas da rede pública de ensino, ingressando na escola aos cinco anos, na Educação Infantil.

Em sua cidade natal não havia salas de recursos e professores com conhecimento de adaptações para pessoas com baixa visão. Sua trajetória escolar inicial foi cheia de barreiras, pois contava apenas com o auxílio de sua irmã mais velha que a acompanhou durante uma parte de sua escolarização.

¹⁹ Opacidade congênita de etiologia hereditária, embriopática ou metabólica que afeta o cristalino. Pode se apresentar associada a outras anomalias congênitas. (MARTIN; RAMIREZ, 2003).

²⁰ Defeito de refração elevado, que freqüentemente é hereditário, associado a outros aspectos degenerativos. (LADEIRA E QUEIRÓS, 2002).

²¹ Oscilação curta, rápida e involuntária do globo ocular que conduz a uma visão imperfeita. . (MARTIN; RAMIREZ, 2003).

²² Processo lento e progressivo de atrofia, que se constitui em um fator predisponente ao descolamento de retina e à atrofia da região central, mais nobre, da retina, a mácula. (disponível em http://www.danielparente.com.br/prob_ametropia.asp).

²³ Caracteriza-se por um arranjo de pigmento negro em forma de osteócitos, iniciando na periferia em direção ao centro e seguindo freqüentemente um padrão perivascular. (http://www.drgustavoabreu.com.br/trabalhos_sindromeusher.htm).

²⁴ Faculdade do olho para perceber a figura e a forma dos objetos. (MARTÍN, 2003).

Seus pais sempre a mantiveram longe de situações difíceis e não a deixavam sair desacompanhada, o que só veio a realizar quando adolescente e sem o consentimento dos mesmos.

3.4.2 Apresentação: S2

S2 nasceu em 21 de abril de 1978, em Itajaí. Nasceu com glaucoma congênito²⁵ e passou por diversas cirurgias em um dos olhos (esquerdo) e, por erro médico, perdeu a visão deste olho ainda criança. No olho direito, fez a cirurgia aos dezesseis anos, quando então ficou cego dos dois olhos. Até esta idade tinha 10% de visão em um dos olhos.

S2 estudou em escolas regulares desde a pré-escola, no bairro onde morava, na zona rural de Itajaí. Seus pais, inicialmente, procuraram uma escola especial que pudesse estar prestando o atendimento adequado às suas necessidades, mas, naquele momento, apenas as escolas especiais mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) atendiam crianças com necessidades especiais. S2 chegou a freqüentar a escola por dois dias, mas após perceber que este não era o local adequado para ele, resistiu a continuar a ser mandado para a escola especial.

Seus pais, então, o matricularam em uma escola da comunidade onde ele realizou o ensino fundamental, sempre acompanhado pelos pais e pelo irmão mais velho.

Após a perda total da visão, deixou de estudar por alguns anos, completando sua formação no ensino médio na Escola de Jovens e Adultos, ingressando, imediatamente após, na Universidade do Vale de Itajaí - UNIVALI, onde hoje cursa Direito.

²⁵ Aumento da pressão intra-ocular por anomalias no fluxo de saída do humor aquoso, ou na sua formação, que provoca defeitos do campo visual imputáveis à atrofia das células ganglionares retinianas e do nervo óptico. (MARTIN; RAMIREZ, 2003).

3.4.3 Apresentação: S3

S3 nasceu em 30 de dezembro de 1967, em uma cidade do Rio Grande do Sul, a 196 km. de Porto Alegre. Suas diferenças visuais foram descobertas cedo pela família que a levava em médicos fora do município. Aos três anos já usava óculos e tinha consciência de suas dificuldades visuais. Seu irmão mais novo também apresenta diferenças visuais.

Seu diagnóstico é de retinose pigmentar²⁶, tendo ficado cega aos treze anos de idade. Até essa idade enxergava muito pouco, o que dificultou grandemente sua progressão escolar. Fez por duas vezes a primeira série na idade, após a qual saiu da escola por orientação da mãe. Retornou aos dez anos, fazendo até a quarta série, quando ficou cega e parou novamente de estudar. Voltou à escola somente aos 23 anos de idade, após aprender Braille com uma voluntária de uma igreja local.

Fez o supletivo de primeiro grau, ingressou no ensino médio e, logo após, fez o curso de Magistério. Iniciou a faculdade de Pedagogia em 2001. Atua, atualmente, como professora de Braille na Associação de Deficientes Visuais de Itajaí e Região (ADVIR).

²⁶ Degeneração progressiva crônica da camada pigmentar da retina, de origem congênito-hereditária ou que se desenvolve na infância. (MARTIN; RAMIREZ, 2003).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 A Vida Escolar

Uma diferença visual não representa, em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem da criança, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com objetos e situações que acontecem ao seu redor. Como qualquer outra, a criança com diferenças visuais, precisa de oportunidades, de convivência com seus pares, de forma que possa aprender como se relacionar com o mundo. É no contexto cultural que a criança aprende, desenvolve os sentimentos em relação a si mesma, as atitudes em relação aos outros e a familiaridade com o meio-ambiente, que são desejáveis para todas as crianças.

A educação deveria levar em conta que as necessidades especiais não são propriedade ou exigência do indivíduo, nem nascem com ele, mas se originam no processo da produção material e social. O elemento biológico não seria o único determinante para as necessidades humanas. As necessidades e as habilidades são produzidas no processo histórico. Embora a criança possa ser privada de um elemento biológico, físico e sensorial, a necessidade de apropriar-se da realidade não só é síntese de uma atividade real e de uma capacidade desenvolvida, é produto social e histórico. (FREIRE, 1998, p. 161).

A escola pode auxiliar a enfrentar as dificuldades impostas pela diferença visual em uma sociedade essencialmente visual. No espaço escolar, as questões relacionadas a preconceitos, estigmas e mitos podem ser superadas, desde que seus integrantes, professores, alunos, funcionários e pais, discutam e analisem tais questões. (GIL, 2000).

A diminuição ou impossibilidade de acessar informações através de um canal sensorial da importância da visão faz com que a percepção da realidade por uma pessoa cega ou com baixa visão seja diferente da das pessoas que enxergam. (OCAHITA e ROSA, 1995; MARTÍN e BUENO, 1997; AMIRALIAN, 1997). As experiências do indivíduo podem ser diminuídas, já que a maioria das informações na nossa sociedade necessitam da visão para serem acessadas, mas o organismo dispõe de outras vias que podem suprir ou complementar a via visual. A orientação adequada é importante para a criança com diferenças visuais, principalmente nos

seus primeiros anos de vida e nos períodos iniciais de escolarização, pois ela precisará aprender a utilizar essas outras vias de acesso de forma adequada.

Isso não significa que a criança que não tenha acesso a um centro de atendimento especializado, a salas de recursos ou a professores especializados itinerantes não possa freqüentar a escola e se beneficiar das relações que são estabelecidas nesses espaços sociais e de aprendizagem.

Segundo Vygotski (1997), os processos superiores do pensamento infantil surgem no processo de interação com o meio social circundante. Não há razão para supor que ocorra de forma diferente para a criança com diferenças visuais. A escola pode ser, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem também para a criança cega ou com baixa visão.

Os sujeitos entrevistados para esta pesquisa não freqüentaram nenhuma instituição especializada nos primeiros anos de suas escolarizações, nem foram preparados para o ingresso na escola, nem a escola foi preparada para o ingresso dos mesmos, como é indicado por alguns autores. (GIL, 2000; MARTÍN e BUENO, 2003). Seus percursos foram marcados por situações difíceis, que os levaram a abandonar a escola em diferentes momentos de suas trajetórias. Entretanto, este fato não os impediu de avançarem na sua escolarização, chegando ao ensino superior, situação atingida atualmente por somente 9% dos jovens brasileiros. (fonte: <http://www.mec.gov.br>).

4.1.1 O ingresso na escola

Os três sujeitos participantes desta pesquisa não tiveram acesso, no início de sua escolarização, a qualquer apoio específico oferecido seja por entidades especializadas ou por professores especialistas ligados a órgãos públicos. As escolas que freqüentaram e seus professores, provavelmente também não receberam orientações sobre o atendimento aos alunos com diferenças visuais, já que nenhum dos entrevistados relembrou alguma situação em que estivesse presente um especialista em educação especial na escola.

S3 somente começou a freqüentar a sala de recursos para alunos com diferenças visuais ao mudar-se para Santa Catarina no final da década de 1970, enquanto que **S1** e **S2** somente

tiveram acesso a apoio especializado ao realizarem o supletivo no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Itajaí.

A educação de alunos com limitações sensoriais era realizada, até a década de 1970, em escolas especiais mantidas pelas APAEs. A partir desta data, foram implantadas em Santa Catarina, as salas de multimeios (SANTA CATARINA, FCEE, 2002). No entanto, mesmo após a criação das referidas salas, muitos alunos com diferenças visuais não tinham acesso a elas, já que funcionavam em escolas pólos, geralmente na zona urbana, o que dificultava o acesso às mesmas. Além disso, nem sempre as famílias e mesmo as outras escolas sabiam da existência dessas salas.

No Rio Grande do Sul, o atendimento a alunos com diferenças visuais integrados nas redes de ensino aconteceu já na década de 1960. Em Pelotas, município vizinho à cidade onde nasceu um dos sujeitos da pesquisa, a primeira experiência de integração destes alunos deu-se no ano de 1966, na *Escola Estadual Dom João*. Em 1965, foi implantada a Educação Especial no Estado. Criou-se junto à Secretaria Estadual de Educação o Departamento de Educação Especial. Um número pequeno de professores especializados iniciou os atendimentos através do ensino itinerante. Nesta época, os atendimentos, em nível de primeiro grau, eram reduzidos (SOUZA, 1997). Talvez esta seja a razão de **S3** não ter se beneficiado do atendimento especializado ao ingressar na escola.

O ingresso na escola dos sujeitos entrevistados foi marcado por medo e insegurança, pela falta de recursos especializados e de professores capacitados, mas também pela vontade de estudar.

Quando atingiu a idade de ingressar na escola, **S2** foi, inicialmente, encaminhando à escola especial, provavelmente porque, como ele mesmo diz, “*naquela época a única coisa que tratava de Educação Especial era a APAE*” (**S2P3**).

No senso comum, o aluno "normal" vai para a educação comum ou regular, ficando a educação especial para os outros alunos, os considerados deficientes, aqueles que não são “normais”, os que necessitam de atenção, recursos e estratégias especiais para que sua aprendizagem ocorra.

A educação especial é “aquela parte da educação que considerou os sujeitos como objeto de seu discurso teórico e prático: alunado deficiente, especial, diferente do alunado majoritário, eficiente, normal, homogêneo”. (FERRE, p. 197, 2001).

A necessidade do atendimento educacional especializado, e principalmente do acesso a recursos didáticos especiais (MARTIN, GASPAR e GONZÀLES, 2003), geralmente não presentes na escola regular, acaba fortalecendo o argumento de que a criança cega ou com baixa visão precisa ser encaminhada a escolas especiais.

S2 não permaneceu muitos dias na escola especial, passando a freqüentar, então, a educação infantil em uma escola da rede pública na sua própria comunidade.

“Quando começou a época de estudar a minha mãe chegou a procurar até a APAE. Acho que naquela época a única coisa que tratava de Educação Especial era a APAE, com certeza ela foi indicada para ir lá. Queria me convencer a estudar lá, porque tinham dois alunos perto de casa que já estudavam lá, mas que não tinham deficiência visual, eram pessoas com problemas de aprendizagem, uma deficiência mais séria. Eles me diziam: tu vais sentadinho, bonitinho, eles te trazem em casa e te pegam em casa. Agora o que aconteceu eu não lembro mais. Fiquei só um ou dois dias...Há dezenove anos atrás...Faz tempo... Então fui estudar num prézinho de uma escola do bairro. Mas eu sempre tive medo, sempre tive receio de ir para o colégio, de estudar, tinha vergonha”. (S2P3).

O sentimento de medo e insegurança pode ser gerado pela falta de controle que a criança cega ou com baixa visão tem sobre o ambiente, que pode não apenas ser menos previsível, como pode também trazer perigos, o que pode encorajar o retraimento.

Obstáculos desconhecidos, ruídos imprevisíveis, e o desaparecimento inexplicado de objetos e pessoas são vivências freqüentes. A criança vidente tem mais facilidade em se movimentar, mas a criança cega precisa planejar seus movimentos usando a memória, a concentração, e informações sensoriais, e ao mesmo tempo, lidar com o ambiente que vai mudando. Mesmo uma criança cega sabe que os outros funcionam com mais facilidade e realizam com maior rapidez atividades que exigem mobilidade. À medida que aumenta sua percepção da diferença, mais limitações são impostas à manifestação de um senso de competência, e isso pode levar a criança a ficar mais dependente. Todos esses fatores: o senso de incompetência, uma dependência necessária, a superproteção e a baixa capacidade de mobilidade, encorajam um comportamento passivo. (SANTINS e SIMMONS, 1977).

A sensação de vergonha é, por sua vez, gerada pela valorização excessiva de um único modo, ou de alguns poucos modos, de lidar com o ambiente, sendo a visão o sentido principal, sem o qual o indivíduo dependerá de alguém para lhe dar as informações que necessita para se dar bem nesse mundo visual. O “ser deficiente visual” constitui-se, assim, a fonte única de caracterização do indivíduo.

Tratar o diferente como deficiente significa situá-lo em uma posição de menor valor, surgindo o sentimento de vergonha. Este sentimento está ligado à imagem que a criança tem dela

mesma perante uma comunidade à qual sente não pertencer, imagem esta construída nas relações estabelecidas com o outro, com o dito “normal”.

“A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente, como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais”.(SILVA, p. 73, 2004).

Assim, é a criança que não vê o mundo como as demais que se sente “envergonhada” frente às outras crianças, sendo ela mesma “o outro”, aquele que, por não ser igual, representa o risco ao “paraíso da normalidade” (SKLIAR, p.153, 2003).

“Tinha medo porque eu sabia que era um ambiente de pessoas em condições normais e eu não conhecia, não dominava aquele ambiente, que tinha o problema de ter pessoas estranhas e mais o problema de, por ser deficiente, andar mais devagar talvez ou trombar lá uma vez ou outra com outro. Claro que eu pensava que isso poderia acontecer lá e daí como ia ser?”.(S2P4).

S2 se vê como alguém que não apresenta condições normais como as outras pessoas que estão na escola e, locomovendo-se de forma diferente nesse espaço de pessoas “normais”, *como ia ser?*

A escola deveria representar para essa criança o espaço onde poderia construir e negociar outras formas de representação de si mesmo. Representações que permitiriam a ele e ao professor, pensar e ver como legítimas outras formas de aprender e ensinar, indicadas pelo próprio sujeito a partir das relações estabelecidas com os colegas e com os professores.

A vontade de a criança ir a escola também aparece nos depoimentos, como fica evidente na fala de S3:

“A minha irmã mais velha enxerga normal. Como eu disse, ela já tava na primeira série e ela passava muita coisa para mim. Mas eu lembro que já tinha muita dificuldade em enxergar. Eu sempre pedia para ela fazer maior as letras, com seis, cinco anos. Ela tinha sete e eu seis. Eu tinha vontade, uma vontade imensa de entrar na primeira série. Eu ficava muito triste quando ela ia para a escola e eu não podia ir”.(S3P3).

Segundo Cobo, Rodríguez e Bueno (2003), a motivação é essencial para a aprendizagem da criança cega ou com baixa visão, o que não significa que seja suficiente para garantir um bom ingresso na escola.

“Ai então quando chegou a minha hora de ir para a escola, foi bem traumática a primeira série, bem traumática mesmo”. (S3P4).

“Então a maioria [dos professores] não falava e eu era tímida mesmo, eu sofri bastante. Mas eu consegui me alfabetizar sentando na primeira classe, só que com muita dificuldade”. (S3P6)

O que antes despertava uma imensa vontade acaba se transformando em uma situação de constrangimento e dificuldades, embora não impeditiva de continuar seu processo de aprendizagem. É interessante observar que, mesmo com todas as agruras enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa, todos conseguiram se alfabetizar e avançar no seu processo de escolarização. O fato de contar com algum resíduo visual no início de sua escolarização foi essencial para isso, já que dependiam de seu esforço pessoal para acessarem as informações oferecidas.

Vygotski (1989) afirma que as dificuldades derivadas do defeito (no caso a dificuldade de ver) originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da vontade e podem conduzir a processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta dos indivíduos que, por sua vez, podem se consolidar em desenvolvimento.

Não queremos dizer com isso que a escola deve manter-se como está no tocante às pessoas com diferenças visuais, mas sim que a escola deve estimular na criança cega ou com baixa visão a superação do sentimento de inferioridade que pode surgir ao se deparar com situações em que outras crianças utilizam referenciais diferentes dos seus. “Importa que a educação seja orientada em direção a plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra da idéia de que o cego está condenado a menosvalia” (VYGOTSKI, 1989, p. 54).

A condição de ser o único com determinadas características no espaço escolar, acarretava um descaso da instituição com a situação vivida pelo aluno, o que poderia reforçar o sentimento de medo e vergonha relatado pelos mesmos.

“Eu comecei com quatro aninhos e meio pra cinco na pré-escola. Fiquei lá até os sete anos e fui para a primeira série. Não tinha ninguém com deficiência visual na escola, eu era a única, era pequenininha, precisava de material adaptado, mas não tinha, não existia. Eu lembro que enxergava bem pouquinho, lembro que me batia nas carteiras. Eu não conseguia acompanhar o pessoal devido ao problema de visão, não tinha adaptação de material de jeito nenhum, nada. (S1P2)”.

As expectativas do aluno com relação à escola são muitas vezes frustradas, não por incompetência ou falta de capacidade intelectual, mas por negligência do sistema educacional ou da própria escola que não utiliza os recursos didáticos adequados para a facilitação do processo ensino-aprendizagem.

Observa-se, pelo relato dos entrevistados, o desejo de remoção dos obstáculos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Estes obstáculos se configuram tanto por barreiras atitudinais frente à diferença como pela negligência da escola em relação aos recursos específicos, como será discutido a seguir.

4.1.2 Os Recursos Didáticos Específicos e Avaliações

Os recursos didáticos possuem uma importância central na educação de pessoas com diferenças visuais, embora somente estes e os equipamentos adaptados não bastem para a escolarização das crianças cegas ou com visão reduzida. São fundamentais para o estabelecimento de interações positivas com o meio social circundante.

Um dos aspectos enfatizado pelos sujeitos da pesquisa diz respeito à falta desses recursos nas escolas onde estudaram e à necessidade que sentiram dos mesmos ao longo da sua trajetória escolar.

Consideram-se recursos didáticos específicos “[...] estratégias, máquinas, equipamentos e dispositivos especialmente desenhados para serem utilizados nas melhores condições de conforto e com a melhor eficácia” (MARTÍN, GASPAR e GONZÁLEZ, p. 293, 2003).

Embora hoje haja uma quantidade grande de recursos²⁷ que permitem ao aluno cego e com baixa visão acessar o conteúdo programático desenvolvido em sala de aula, livros e internet, grande parte das escolas da rede pública e privada de ensino não os possuem, seja por condições financeiras, seja por descaso das autoridades com as necessidades dos alunos.

²⁷ Alguns desses recursos são: Recursos Ópticos: dispositivos prescritos por um especialista (oftalmologista), compostos de uma ou mais lentes para aumentar ou ajustar a imagem visual. Recursos Não-Ópticos: São dispositivos que não envolvem lentes, podem ou não ser especificamente projetados para crianças com diferenças visuais. Dispositivos para Aumentar a Função Tátil: Braille, Braillewriter, reglete e punção, tábua de escrita em alto-relevo, cubarítmico, sorobã. Recursos de Auxílio Auditivo: gravadores; livro falado, equipamento audível de ginásio. Recursos Eletrônicos: calculadoras sonora, circuito-fechado de televisão com sistema de ampliação, computadores com sintetizadores de voz, impressoras Braille.

As salas de recursos e as instituições especializadas também não possuem os recursos necessários ou os têm em quantidade insuficiente para atender a demanda, ficando assim, na maioria das vezes, o aluno sem o acesso a esses recursos.

Fica evidente na fala dos sujeitos a angústia por não terem acesso a esse material:

“...precisava de material adaptado, mas não tinha, não existia.” (S1P2).

“Mas eu consegui me alfabetizar sentando na primeira classe [carteira], só que com muita dificuldade. Eu já tinha dificuldade em localizar as linhas, escrevia fora de linhas.” (S3P6).

O acesso a equipamentos e materiais especializados permite que o cego e a pessoa com baixa visão superem os limites impostos tanto pela cegueira como pela sociedade. Uma das dificuldades apresentadas por pessoas com dificuldades visuais é o contato com o ambiente físico, geralmente projetado para pessoas com condições visuais totais. Determinados recursos didáticos, não necessariamente de alto custo e complexidade, permitem ao aluno obter informações mais acuradas desse ambiente, o que lhe dará maior independência (p.ex. modelos de objetos que, em função de tamanho, distância, movimentos, temperatura não são acessíveis pelo contato direto).

A carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança cega e com baixa visão a um mero verbalismo, desvinculado da realidade. A formação de conceitos depende do contato da criança com as coisas do mundo, e o manuseio de diferentes materiais possibilita o desenvolvimento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes.

O relato dos sujeitos da pesquisa aponta que, mesmo cuidados simples, como o de oferecer o material mimeografado com melhor contraste e sem manchas, não eram observados por alguns dos seus professores.

“E eu lembro que pra mim vinha bem fraquinha [a prova mimeografada] e eu não conseguia ler a prova e eu também não falava nada para a professora.” (S3P8)

“...era difícil algumas coisas, quando passavam no mimeógrafo e vinha meio apagado ou manchado eu não conseguia ver, mas também não falava. Chegava a prejudicar as notas eu acho.”(S2P16).

No entanto, mesmo sentindo a dificuldade na utilização do material inadequado, estes sujeitos não reclamavam da situação, faziam o que conseguiam e, muitas vezes, com resultados

inferiores ao que poderia ser obtido, caso conseguissem, pelo menos, ler o material oferecido pelo professor.

“E pior de tudo que eu achava mesmo era o dia das provas. As provas eram feitas assim: geralmente os professores traziam as provas já prontas, já escritas. Só que vinham com muitos defeitos, bem fraquinha. Era tipo mimeografada. E eu lembro que pra mim vinha bem fraquinha e eu não conseguia ler a prova e eu também não falava nada para a professora porque ela quase não chegava perto de mim. Ai quase sempre eu não conseguia responder as questões, não porque eu não sabia, mas porque eu não conseguia ler”. (S3P8).

S3 reprovou a primeira vez que cursou a primeira série, nas palavras dela, porque *“ela [a professora] dava a redação para a gente ler um pouquinho antes, uns quinze minutos antes. E ela fazia um por um, e quando chegou a minha vez, era mimeografado e muito fraquinho e eu não consegui ler. E ela pensou que eu não sabia ler.* (S3P8).

Além da desconsideração com a característica visual da aluna, no momento de apresentar o material para leitura, a professora nem mesmo sabia o nível de conhecimento que a criança tinha sobre leitura.

Pesquisa desenvolvida por Amiralian et al (2002) aponta que pais e professores de crianças com baixa visão muitas vezes não têm conhecimento de como elas enxergam e quais as implicações que isso pode trazer ao seu desenvolvimento e aprendizagem. A criança pode ser considerada como apresentando dificuldades de aprendizagem ligadas a fatores cognitivos ou ser tomada por preguiçosa e desinteressada nas atividades escolares.

Mesmo as atividades que não envolvem leitura e escrita podem apresentar dificuldades para o aluno com baixa visão ou cego, pois são elaboradas considerando, apenas, uma forma de acesso às informações – a visão.

“A Educação Física foi uma barreira. Até a segunda série o médico não deu atestado para não fazer educação física, eu fazia normal, mas tinha muita dificuldade, porque eles [os outros alunos] eram mais rápidos, eles faziam tudo diferente e aí a gente já se sentia inferior. As instruções eram orais [mas com referências visuais] e naturalmente eu fazia tudo errado porque também não perguntava como era para fazer”. (S2P15).

As atividades propostas pelo professor não levavam em consideração as características dos alunos, considerando que todos devem realizar as mesmas coisas a partir de um mesmo referencial. Interessante perceber que, embora o aluno se considerasse em uma posição de inferioridade frente aos colegas no momento da Educação Física, em casa **S1** brincava, corria, e até mesmo jogava futebol com outras crianças.

É provável que nessas situações, **S2** julgava-se mais seguro, já que se encontrava em um ambiente sobre o qual tinha mais controle e entre pessoas que o conheciam não pela sua “deficiência”, mas pela sua participação ativa nas brincadeiras.

Entretanto, os relatos indicam que nem todas as situações vivenciadas na escola foram negativas. Tanto **S1**, como **S2** recordam de professores que, mesmo sem possuir formação na área ou mesmo sem um conhecimento maior sobre o tema, procuravam realizar alterações nos procedimentos de ensino utilizados, de forma a viabilizar o acesso do aluno ao conteúdo. Esses são lembrados como professores especiais, aqueles que deixaram sua marca na história do aluno.

“Na terceira aconteceu algo totalmente diferente. Tinha uma professora super legal. Ela adaptava tudo, da maneira dela. Tudo que ela passava no quadro, copiava com a letra bem grande e passava para mim.” (S1P6).

“Eu terminei a primeira série normal. Me alfabetizei normal, mas só lia o que era grande, pois os textos não eram ampliados. O que era pequeno eu não conseguia ler. A professora da primeira série procurava escrever grande, procurava fazer mais ditado.” (S2P13)

Outros professores, em uma tentativa de avaliar, utilizando-se de outros recursos além da avaliação escrita, substituíam-na pela avaliação oral, sem realizar, no entanto, qualquer tipo de adaptação quanto ao tamanho ou conteúdo das questões, o que pode gerar outro tipo de dificuldade.

“Aí quando entrei na 5ª, que é o ginásio, também foi legal, acompanhava a turma, acho que a visão melhorou um pouco, eu tinha feito cirurgia, o professor sabia do problema, quando era época de prova fazia oral, as minhas provas todas eram orais, todas. Mas com relação as provas era a mesma coisa, não tavam nem ai se a questão era extensa eu tinha que responder toda ela verbalmente. Em relação a Educação Artística, que era muito desenho, eu acompanhava bem, sem problemas.” (S1P17).

A substituição da prova escrita (que utiliza a visão como via de acesso à informação) pela prova oral (que utiliza a audição como via de acesso à informação) não pode ser realizada simplesmente transpondo as questões de uma para outra. Por exemplo, enunciados longos, com muitas informações, podem dificultar a compreensão da tarefa a ser realizada, já que nem sempre o aluno consegue reter ou compreender a informação completa apenas ouvindo-a uma única vez.

Barraga (1985) diz que, para a pessoa com diferenças visuais graves, é difícil reter informações que lhe sejam dadas utilizando-se apenas do recurso oral, por exemplo, dar-lhe

alguma informação sobre fotos, gráficos, imagens sem que tenha conhecimento real ou vivência com esses conteúdos de forma concreta anteriormente. Isto é, sem que tenha tido contato por outras vias perceptivas. Uma criança cega ou com baixa visão, normalmente adquire o conhecimento por meio de experiências que incluem outros sentidos além da visão.

Masini (1994, p. 29), em estudo que analisa a bibliografia especializada sobre a pessoa com diferenças visuais, aponta que seu desenvolvimento e aprendizagem são definidos a partir de padrões adotados para os videntes. Verificou que, nos instrumentos e nas propostas examinadas, o "conhecer" esperado na educação da criança com diferenças visuais tinha como pressuposto o "ver", portanto não levava em conta as diferenças de percepção entre esta e a criança vidente.

É um erro acreditar que, por memorizar com relativa facilidade os conceitos apresentados pelo professor em sala e repeti-los em uma avaliação oral, significa que a criança cega ou com baixa visão efetivamente os compreendeu.

Pais e professores devem buscar conhecer o indivíduo tal como ele é, um sujeito concreto, que se utiliza de diferentes formas para se apropriar das informações e transformá-las. É esse conhecimento, que se dá no dia-a-dia, no olhar sobre a pessoa, que vai permitir ao pai ou professor intervir de maneira adequada.

[...] a educação deveria levar em conta que as necessidades especiais não são propriedade ou exigência do indivíduo nem nascem com ele, mas se originam no processo da produção material e social. O elemento biológico não seria o único determinante para as necessidades humanas. As necessidades e habilidades são produzidas no processo histórico. Embora a criança possa ser privada de um elemento biológico, físico e sensorial, a necessidade de apropriar-se da realidade não é só síntese de uma atividade real e de uma capacidade desenvolvida, é produto social e histórico. (FREIRE, 1998, p.161).

A falta de material didático especializado é uma situação que se repete inclusive na universidade, apontada nessa pesquisa, quando **S1** afirma que a maioria dos professores não providenciava material ampliado com antecedência, nem mesmo em momentos de avaliação, ainda que soubessem que havia, na classe, uma aluna com baixa visão.

“Eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema, que precisava de tal material. No entanto, até hoje, pra ser bem sincera, o único professor que adaptou material foi uma professora de desenvolvimento, que trazia todas as transparências ampliadas pra mim. (S1P24). Em relação às provas, eram raros os professores que ampliavam, eu tinha que

sair pelos corredores ampliando, ia no xerox e ampliava. Esse semestre ainda não aconteceu. (S1P25).

Por ser a única aluna na turma (aparentemente) que necessitava de material diferenciado, é provável que o professor, ao programar a aula, não considerasse a possibilidade de utilizar estratégias diferenciadas que permitissem a todos os alunos, inclusive aquele com dificuldades visuais, participar da aula.

A escola, seja de nível fundamental, seja de nível superior, ainda tem uma atuação baseada na homogeneidade, acreditando que todos possam/devam se beneficiar de um mesmo modelo de ensino e parece não se dar conta de que essa posição não tem mais como ser mantida. A presença do outro “diferente” na sala de aula, nos corredores, na biblioteca, na secretaria, não permite mais a possibilidade de fechar os olhos, de fazer de conta que “ele” não se encontra ali.

É necessário trabalhar a diferença como uma possibilidade e não como uma dificuldade, uma possibilidade que permite negociar o que ensinar e o que aprender, como ensinar e como aprender. Esse ensinar/aprender deve ser inventado com os próprios sujeitos da diferença, pois terão tantas formas, jeitos, ritmos de aprender/ensinar quantas forem as diferenças e os diferentes, não havendo mais segurança, não havendo mais padrão possível.

Os alunos com necessidades especiais não podem mais permanecer isolados no trabalho de sala de aula, tampouco serem exigidos por meio de desempenhos que enfatizem competências ou habilidades mentais centradas na acumulação de conteúdos. Esses alunos serão tanto mais humanizados e independentes, quanto mais compartilharem de atividades em equipe, nas quais possam manifestar sua aprendizagem, seus talentos e, por consequência, suas diferenças. A manifestação ou a garantia da heterogeneidade lhes confere o direito de pertencer, de participar, de constituírem-se como humanos, e de não serem rejeitados, pois a padronização das respostas humanas não pode mais ser exigida. (ROSS, 2004, p. 204).

Apesar das dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa em completarem suas trajetórias escolares, essas dificuldades foram utilizadas como forma de superação de uma situação social desvalorizada. Assim, todos, em maior ou menor espaço de tempo, ingressaram no ensino superior, assumindo uma nova posição social, esta sim valorizada frente a audiência que os cerca.

Encerramos a análise desta categoria reforçando a necessidade de que o aluno tenha acesso a recursos e equipamentos de qualidade, que efetivamente permitam o seu acesso à cultura. No

entanto, somente o acesso a estes recursos e equipamentos não pode ser considerado como garantia da inclusão desse aluno no ambiente escolar. É necessário uma transformação na forma de encarar a educação da pessoa com diferenças visuais, respeitando e valorizando o conhecimento construído através da utilização de outros recursos perceptivos além da visão. Isso significa uma aprendizagem a partir de outras bases referenciais, que não são melhores nem piores que a referência visual, mas diferentes.

As concepções que o professor e comunidade escolar têm sobre a qualidade das aprendizagens do indivíduo cego e com baixa visão, a forma como oferece condições para que essas aprendizagens ocorram, são essenciais para que esse aluno possa sentir-se valorizado e fazendo parte do grupo de crianças de uma determinada faixa etária e de uma determinada escola.

São essas concepções que irão, em parte, determinar as relações estabelecidas entre professores, colegas e a pessoa com diferenças visuais.

4.1.3 Relacionamento com Professores e Colegas

Estudiosos e educadores apontam que uma estrutura educacional adequada, o conhecimento dos professores sobre o desenvolvimento dos alunos e a disponibilidade de recursos didáticos adequados são aspectos que devem ser considerados como essenciais para a educação de crianças e jovens com diferenças visuais (LOWENFELD, 1971; HORTON, 1988; SALOMON, 2000; FUENTES, 2003, MARTÍN E BUENO, 2003).

Pesquisas realizadas no Brasil, no entanto, indicam que um grande número de educadores que atuam com esses alunos em escolas regulares não possui conhecimentos específicos para realizar este trabalho adequadamente (SOUZA, 1997; BRUNO, 1999; CARVALHO E OUTROS, 2002; GASPARETTO E OUTROS, 2004) e que isso pode prejudicar o desenvolvimento do aluno.

Os depoimentos de **S1**, **S2** e **S3** sugerem como o tipo de relação que os professores mantêm com os alunos pode interferir diretamente na participação da criança em sala de aula, na

realização das atividades, na interação com o grupo, gerando decepção e insatisfação com os resultados educacionais alcançados, ou possibilitando que o aluno avance no processo de conhecimento sobre o mundo e amplie suas condições de ação.

As primeiras experiências escolares dos sujeitos da pesquisa foram difíceis, marcadas por relações de distanciamento, em que a criança diferente ou era deixada de lado, ou se buscava transformá-la em uma criança “normal”, em que suas respostas e seus desempenhos deveriam ser demonstrados pelas mesmas condições que os demais alunos videntes.

O depoimento de **S3** sinaliza claramente o abandono da criança com diferenças visuais na sala de aula.

“Eu lembro dela até hoje. O nome dela era Ana. Ela não fazia nada. Ela me deixava bem jogada mesmo”.(**S3P5**).

“Só sei que foi muito traumático a minha [passagem pelas] séries iniciais. A minha decepção maior foi quando eu rodei.” (**S3P8**).

Mesmo sofrendo a “indiferença” da professora em sala, **S3** justifica a postura da mesma, apontando que talvez esta não tivesse conhecimentos sobre o trabalho com a criança com baixa visão.

“Eu não sei se de repente ela não sabia como trabalhar comigo, ninguém sabia, nem a minha mãe. Ela também não foi preparada, ela não sabia nem o que fazia, eu acho.” (**S3P5**).

A propagada falta de preparo para atuar junto com alunos com diferentes características é tão forte no discurso do professor que contamina também o discurso do próprio aluno, quando esse considera que somente um professor com uma determinada formação poderá dar conta das suas necessidades, o que justificaria a falta de atenção do professor para com ele.

Embora o relato de **S3** se reporte a uma situação vivenciada há mais de quinze anos, pesquisas mais recentes apontam que a imagem de atendimento especializado para o aluno considerado com deficiência “amedronta o educador, julgando-o incapaz de poder participar do processo escolar do aluno com necessidades educacionais especiais”. (HOEFELMANN, 2003, p. 72).

Além da imagem do especialista, Hoefelmann aponta duas outras questões que precisam ser consideradas sobre a atuação do professor junto aos alunos “especiais”: a falta de reflexão na escola sobre o processo de aprendizagem desse aluno, o que faz do ato pedagógico um ato

solitário, e a concepção que este educador tem sobre as características (deficiência) desse aluno. (p. 73).

Esse último aspecto é referendado por Freire (1998) quando afirma que:

a integração da criança não-visual diz respeito às possibilidades e às oportunidades que essa criança tem para se desenvolver como ser humano. E isso, mais do que se pensa, está ligado a concepções, expectativas e representações que se tem a respeito de um filho, um aluno, amigo, parente ou conhecido que não enxerga. (p. 162)

Para Mantoan (2002), a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e rejeita tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula. Acredita que lhes falta os conhecimentos para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldade de aprender e que esses conhecimentos referem-se, primordialmente, à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências, métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos.

Mantoan (2002) considera fundamental para uma prática inclusiva o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos, ações entre os professores, diretores e todos os envolvidos na comunidade escolar. Partilhar, analisar e discutir as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula, é a matéria-prima das mudanças. O questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, aos professores, as suas "teorias pedagógicas". É importante que os professores interajam com seus colegas com regularidade e estudem juntos na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

Ao relembrar de sua professora de Sala de Recursos, **S3** focaliza como foi diferente a experiência em uma escola que contava com o apoio do professor especializado.

“Eu lembro da professora [da sala de recursos], era muito legal, o nome dela era Sônia. Eu lembro que ela foi falar na escola aonde eu ia estudar, e ela disse como tinha que ser: que as professoras tinham que mandar o material por mim e ela tinha que ampliar todo o material, fazer em letras maiores, ela explicou tudo como funcionava. E eu achei um paraíso porque as professoras vinham falar comigo e me davam o material e eu levava e a professora ampliava com canetinha. Eu fazia todos os trabalhos só com ela e alguns na sala, eu conseguia escrever com muita dificuldade, quando era ditado. Eu entrei na segunda série. Ai eu lembro que foi muito legal, eu consegui fazer, eu fiz a segunda, terceira e a quarta. Não reprovei

mais, claro, as professoras eram bem mais acessíveis, a diferença era muito grande, me davam todo o material e eu estudava no outro horário com a Sônia.”(S3P20).

O professor especializado²⁸ é importante no auxílio às atividades dos escolares cegos e com baixa visão e na inclusão destes (CARVALHO, 2002), já que os professores do ensino regular e as escolas não têm informação adequada quanto ao aluno com diferenças visuais. No entanto, esse profissional não pode ser o único a responsabilizar-se pela educação da criança cega ou com baixa visão, enquanto o professor da turma trabalha com os outros alunos. Ao ingressar na classe regular, a responsabilidade sobre o aprendizado do aluno deveria passar a ser do professor regente, como se dá com todos os demais alunos de sua classe.

Enfatiza-se a importância de que o professor especializado tenha contato constante com a escola e repasse as informações acerca do aluno para os outros professores e funcionários da escola. Dessa forma, além de apoiar o aluno com diferenças visuais, auxilia a comunidade escolar a construir uma escola mais inclusiva, atenta à diversidade, valorizando as trocas, as diferentes experiências, o diálogo, o fazer e o refazer em conjunto.

O relato a seguir, de **S2**, mostra como, em uma mesma escola, professores podem ter posições tão diferenciadas sobre a educação da criança com diferenças visuais.

“A professora da primeira série procurava escrever grande, procurava fazer mais ditado. Eu acredito que ela mudou toda a maneira de dar aula em função de um aluno só. Ela escrevia menos, não enchia o quadro. Escrevia e logo já apagava e ditava mais porque tinha hora que não tinha como ver. Enquanto eu estive nessa primeira série foi tudo tranquilo. Quando fui para a segunda série, a professora não me aceitou na sala dela, disse que não aceitava aluno deficiente na sala dela. Me mandaram embora e iam ver o que iam fazer. Ela [a professora] não queria de jeito nenhum um aluno naquelas condições na sala dela. Isso no primeiro dia de aula. Ela disse que um aluno nessas condições não aprende, não tem como aprender e não podia parar de dar aula para os outros por causa de um”.(S2P13).

A descrição de **S2** sugere que professora não acredita na capacidade do aluno em realizar as atividades, associando sua diferença perceptiva à incapacidade de aprender. Esse tipo de

²⁸ Segundo a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, professor especializado é aquele que desenvolveu “competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (artigo 18, § 2º). Sua formação deve ocorrer em cursos de graduação com habilitação em educação especial ou uma de suas áreas, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (artigo 18, § 3º).

associação dá origem aos preconceitos que tanto dificultam a inclusão do indivíduo cego ou com baixa visão em muitos contextos.

O grande drama das pessoas estigmatizadas, que afeta sobremaneira os portadores de deficiências, é que o estigma funciona como um rótulo. Em outras palavras, a partir do momento em que um indivíduo é identificado como desviante ou anormal - por exemplo, homossexual, negro, retardado ou cego - tudo o que ele faz ou é passa a ser interpretado em função dos atributos estereotipados do estigma.(...) o estigma é uma metomínia, em que o todo é nomeado em função de uma das partes. (GLAT, 1995, p. 23).

Não seria, talvez, uma maneira também de a professora justificar a sua dificuldade em lidar com a diferença, aquilo sobre o qual ela não tem controle? Nesse sentido, a professora representa a escola tal como se encontra ainda hoje. Uma escola que, ao pregar a qualidade de ensino para todos, busca a homogeneidade nas metodologias de ensino, na forma de promover as relações entre seus membros, na “normalização” da criança com características de aprendizagens diferentes. Essa escola não consegue lidar com as diferenças porque isso significa romper com a homogeneidade, com estratégias de ensino que consideram apenas uma forma de ensinar e aprender como a forma “normal”, “correta”.

S2 relembra diferentes passagens de sua vida escolar que retratam como o “conhecer” e o “fazer” esperado na educação da criança com diferenças visuais tem como pressuposto o “ver”, não considerando as diferenças de percepção entre a criança cega ou com baixa visão e a criança vidente.

Ao determinar que todos devem realizar as mesmas atividades, e da mesma forma, o professor usa como referencial “programas e comportamentos que não são organizados a partir daquele com quem lida” (MASINI, p. 75), ou seja, da criança com diferenças visuais.

“Ai eu tinha que levantar, ficar em pé, botar a cabeça lá [perto] do quadro, ver o que estava escrito, voltar e escrever, levantar, ler, voltar e escrever. Tinha que passar na frente dos outros, diziam ‘sai da frente’, mas como?, eu tinha que fazer isso. Foi assim até quase terminar o ano.”(S2P17).

“O professor mandava fazer leitura, eu dizia ‘professor, não consigo ler’, ‘então lê comigo’. Ele falava uma frase e eu falava outra, mas pôxa, eu tava fazendo papel de bobo, não tava lendo. Até que chegou uma hora que eu disse ‘não, professor, assim eu não leio mais, pode me dar zero, mas assim eu não leio’, ‘mas tens que ler para eu te avaliar’...” (S2P19).

“Por exemplo, tinha que trazer o exercício pronto e ia no quadro escrever o exercício, tinha que fazer no quadro, tinha que escrever no quadro. Ela perguntava o que estava escrito, mas nem eu sabia o que tinha escrito, refazia tudo de novo.” (S2P20).

“Teve outra professora que quis melhorar minha caligrafia. Mandou eu escrever trinta páginas naqueles cadernos de caligrafia que tinham duas linhas, ‘mas tu fugiste da linha aqui, você tem que melhorar a caligrafia, não dá para entender tua letra’. Claro que não dá para entender, eu mesmo não conseguia ler o que escrevia.” (S2P22)

Na tentativa de auxiliar o aluno, o professor usa os referenciais que conhece, relacionados à visão, como única forma de acesso aos conteúdos. Ao aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às aulas, busca a solução de problemas novos com respostas antigas. Situações como essa poderiam ser evitadas se o professor compreendesse que há outras possibilidades para o aluno. Essas possibilidades são descortinadas a partir da relação que estabelece com o aluno, deixando-o revelar-se em seu próprio jeito de ser, de explorar o que o rodeia, de comunicar-se e de organizar-se.

A dificuldade que os indivíduos têm de reconhecer a pluralidade das características humanas e, conseqüentemente, de saber lidar com elas, parece ser um grande desafio para a maioria das pessoas.

O sujeito só aprende na relação com o outro. A aprendizagem é sempre mediada por instrumentos, signos e procedimentos que possibilitam relações entre os sujeitos e objetos e entre os sujeitos. E por que apenas lecionamos como se todos fossem iguais? E por que queremos que repitam as mesmas respostas como quem não conhece as vantagens humanas e pedagógicas das diferenças? (ROSS, p.207, 2004).

Para S2, as situações descritas acima geraram a necessidade de mudança, levando-o a assumir uma atitude de ruptura com o que era esperado dele, com o que era considerado “normal”, buscando então o que é mais adequado para si. A deficiência exerce uma dupla função sobre o processo de desenvolvimento. A função limitadora conjuga-se com a função fortalecedora do indivíduo. Segundo Vygotski (1997), aceitar a deficiência e tomar consciência de um certo sentimento de inferioridade atribui ao indivíduo um instrumento de força superior ao próprio sentimento. A dificuldade determina a orientação das formas psíquicas bem como as vias para o sucesso do processo de crescimento e de formação da personalidade. (VYGOTSKI, 1997, p. 16-17).

“Foi assim até quase terminar o ano. Ai eu disse, não dá mais, não consigo, prefiro ficar assim e a senhora ditar mais.” (S2P17).

“Eu decidi sozinho que eu não lia mais e a partir daquele dia eu não li mais livro.”(S2P19).

“Ela demorou para entender, até a 7ª série eu ia no quadro, então eu decidi que não ia mais, não conseguia, fazia errado, era constrangedor.” (S2P20).

O seu posicionamento mais assertivo frente a uma situação que lhe causava constrangimento, vergonha e que não apresentava bons resultados não ocorreu rapidamente, logo após viver as primeiras situações de não reconhecimento de suas características de aprendizagem diferenciadas, mas somente após vivenciá-las por longos períodos de tempo.

As relações estabelecidas na escola e que deixaram marcas nos sujeitos entrevistados não dizem respeito somente aos professores, mas também com os colegas. As atitudes dos colegas videntes em relação ao colega com diferenças visuais variavam desde a rejeição e afastamento à aproximação e troca de experiências.

“Eles me chamavam de olho torto, de vesgo, então isso era super chato, doloroso mesmo e me deixava muito irritada...”(S1P13).

“Eu tinha uma amiga da sala que era bem legal, nós estudamos juntas até a 6ª junto e ela sempre copiava meu material.”(S1P6).

“Eu tive experiências negativas, colega que dizia ‘olho de peixe morto’, ‘pra que estudar, você nunca vai conseguir nada’”. (S2P25)

“Eu falo logo pros professores e os colegas que eu preciso de apoio deles, sempre tem alguns que ajudam, emprestam o caderno para tirar cópia das anotações[...]” (S2P33).

“As crianças riam de mim, me chamavam de quatro olhos. Era terrível, terrível. E eu tirava nota baixa, me chamavam de burra. Era horrível, eu não sei como eu consegui sobreviver. Eu me sentia inferiorizada e até burra mesmo, né?”(S3P16).

“...nas séries iniciais eu tinha uma amiga, o nome dela era C. também. E a gente estudava muito juntas, quando era prova, geralmente a professora deixava a gente fazer juntas a prova por que daí ela podia ler a prova para mim. (...) e a gente pegou muita amizade porque foi [juntas] desde a segunda até a quarta série. E ela ampliava pra mim também, com canetinha como a Sônia fazia, ela era muito legal. Ela morava perto da minha casa e geralmente a gente fazia deveres juntas também, ela ia lá em casa.” (S3P26)

Estas diferentes atitudes estão relacionadas à percepção que o outro tem da pessoa que apresenta características diferentes da sua. Diante de um colega que não enxerga ou que enxerga pouco, surge a indagação: “o que ele tem? por que ele é assim? como me relacionar com ele?”. Os referenciais que a pessoa vidente tem do seu meio social vão direcionar as atitudes que vão manter com a pessoa com diferenças visuais.

A convivência e a relação do sujeito com o outro merece atenção. Masini (1997) descreve esta interação, destacando a linguagem, na experiência do diálogo entre um ser e o outro, como fundamental, dizendo que:

Um objeto cultural que tem papel importante na relação com o outro é a linguagem. Na experiência do diálogo entre um ser e o outro, é constituído um terreno comum, um único tecido - ambos colaboradores numa reciprocidade onde as perspectivas de um deslizam na do outro e coexistem num mesmo mundo.[...] Apesar de comunicarem-se um com o outro e mutuamente, um não tem acesso ao outro tal como é, mas sim ao seu comportamento, ao que ele diz. (p. 88).

A sala de aula se constitui em um espaço físico onde há uma diversidade cultural e instrucional, onde alunos e professores convivem, relacionam-se, compartilham, cada um percebendo o outro e o mundo a sua maneira. Estar com o outro pode ser revelador para ambos, quando se estabelece uma interação em que cada um participa do próprio modo.

Esta integração no mundo da comunicação faz necessária a presença do outro, pois é o outro que possibilita ao indivíduo reconhecer-se, logo, ajustar-se - sua pessoa e seu discurso - ao contexto que constitui a realidade do momento. Em termos de existência, o outro não pode se definir senão como não sendo eu, é aquele que é diverso de mim, que é diferente. Entretanto, é na medida em que eu que me encontro nele, em que ele me reenvia minha imagem, que eu tomo consciência de mim. Para obter uma verdade qualquer sobre mim, eu preciso passar pelo outro... O outro é indispensável a minha existência, assim como ao conhecimento que tenho de mim. (VAYER e RONCIN, 1989, p. 59-60).

Para conhecer o que a criança com diferenças visuais pensa, o que ela sente, o significado das suas experiências, é imprescindível aproximar-se dela, do seu corpo, de maneira total e não fragmentada, em uma situação em que ela possa expressar sua experiência por meio dos sentidos que lhe são disponíveis.

Quando isso acontece, há uma troca entre as pessoas, no caso, as crianças, em que uma auxilia a outra e se beneficia dessa troca.

“E eu ficava muito tempo assim lendo, porque eu era muito inteligente e memorizava todo aquele texto, ai eu mesmo fazia prá mim, eu lia, lia, lia até memorizar tudo e depois eu mesmo falava em voz alta. E ai era bom porque ela não gostava muito de estudar, ela era muito brincalhona, mais criança, mais descansada, não se preocupava muito e a gente fazia junto mesmo. Ela ficava brincando e eu estudando. Então era bom pra mim e pra ela. Ai na prova primeiro eu respondia e depois eu ajudava ela.”(S3P27).

“Mas era assim, eu ajudava ela também, ela me ajudava, era uma troca. Vamos supor, se o professor mandava fazer uma redação, eu fazia a minha redação e fazia a dela também, eu gostava de escrever e ela não, era uma recíproca, uma troca.” (S3P28).

A inclusão da criança na sala de aula não é um processo unilateral; ao contrário, ela resulta em um ganho duplo: ganha o sujeito que *recebe ajuda* e ganha aquele que *oferece*. E estes

papéis, de *ajudado* e *ajudante*, podem, circunstancialmente, ser desempenhados tanto pelo vidente como pela criança com diferenças visuais.

Na sala de aula, como em qualquer contexto, a comunicação é um fator determinante para a inclusão do sujeito. Uma inclusão efetiva depende, então, da participação de cada um e isso envolve tanto a pessoa sem diferenças visuais como a pessoa cega ou com baixa visão.

“Na escola eu não tinha outras amigas. Eu pouco falava, quase não falava com ninguém. Eu sempre fui tímida e também havia muito preconceito, até por parte das crianças, não me convidavam pra brincar. No recreio eu ficava sozinha ou ficava conversando um pouco com a C. Eu não participava das brincadeiras. Também não sei se era coisa minha, não era acostumada, nem em casa eu brincava. Eu não sei, acho que eu tinha vergonha de brincar, sei lá de uma situação que eu não pudesse participar. Hoje em dia eu fico pensando, não é que eu não gostasse de brincar, eu tinha medo de elas mandar eu fazer uma coisa que eu não podia, para me proteger eu achava melhor ficar sozinha.”(S3P28).

A possibilidade de não ser compreendida pelo outro, da experiência não visual não ser valorizada, pode levar a pessoa a manter-se afastada para tentar se proteger, não passar por situações em que se sentiria inferiorizada ante os demais. Na relação com outros membros da comunidade escolar, a criança com uma distinção sensorial pode ser estigmatizada, pois a tratam como uma estranha, e até mesmo como inferior. (GOFFMAN, 1988).

O depoimento dos sujeitos remete à relação com os colegas também na universidade. No relato de **S1** e **S3** a necessidade de provar que tem capacidade para estar ali, para realizar as atividades propostas e para fazer parte daquele grupo ainda está presente, bem como as dificuldades dos professores em lidar com as diferentes possibilidades dos alunos.

“Nos trabalhos em grupo eu e a C. ficávamos sozinhas. A professora também tinha dificuldade em lidar com a situação. As vezes entrava uma menina diferente na nossa dupla, mas geralmente era só nós duas, os outros não se aproximavam. Até hoje é assim, mesmo na faculdade. Na hora de fazer trabalho em grupo, eu e a C. [aluna cega que também cursa pedagogia na mesma turma que S3] sobramos e ficamos sozinhas. Hoje em dia eu já tô acostumada e nem estranho. No Magistério também eu fazia sozinha. Na faculdade eu já fiz trabalhos em grupo, mas nas séries iniciais a professora deixava escolher e eu prefiro fazer sozinha. Eu me dou melhor em dupla ou sozinha.” (S3P30)

Por que a aluna prefere realizar os trabalhos sozinha ou em dupla com a outra colega cega? Retomamos o que já foi discutido anteriormente. O professor não utiliza estratégias ou formas de abordar o conteúdo que permitam que a pessoa cega ou com baixa visão participe ativamente. Geralmente, as alunas ficam na dependência de um outro colega que leia em voz alta para elas, ou dê as informações que elas precisam para realizar as atividades.

“Isso acontece porque é chato ter que alguém ficar lendo em voz alta para nós em um ambiente cheio, e às vezes tem que repetir. E também parece que as colegas têm medo ou não sabem como falar com a gente. Também às vezes elas dividem o trabalho sem perguntar pra gente qual a parte que a gente quer e sempre sobra a apresentação pra nós, porque eu e a C. temos boa memória, mas nem sempre eu gosto de falar lá na frente.”(S3P30).

Fontana (2001), relata sua experiência com uma aluna cega no curso de especialização em Psicopedagogia no ano de 1999. No relato, aponta como se sentiu “inadequada” frente às outras formas de perceber os fatos e de relacioná-los e atuar sobre eles da sua aluna.

Condicionada pela realidade concreta da cegueira, ela era portadora de uma outra lógica, ligada a outras possibilidades de significação, que envolviam questões referentes à linguagem, indissociáveis do pensamento, e que deveriam ser respeitadas. Como descrever o que ela deveria fazer, que palavras usar, se naquele exato momento ia me dando conta do quanto as minhas familiares palavras achavam-se enquadradas numa lógica do ver e não do tocar? A lógica visual era a única que orientava minha relação com o origami. De dentro dela eu vivia o esgotamento das palavras e desconfiava de sua "propriedade" para dizer. E então, eu não sabia como dirigir-me a ela. Desprovida de palavras, percebia-me tão desajeitada em relação a ela quanto os movimentos de suas mãos sobre o papel. (FONTANA, 2001, p.05).

A descoberta dessa “inadequação” frente a um sujeito que impõe uma lógica diferente daquela que costumamos a usar, pode levar à paralisação, a não superação daquele momento de medo, quando enfrentamos a nossa própria incapacidade de comunicação com o outro. E, nesse caso, experimentar a “própria exclusão” (idem, p.07). Ou, nas palavras de Fontana (2001), encontrar os “possíveis” que

[...] apontavam na direção da compreensão daquilo que eu vivenciara e do aprendizado de como superar "o não saber" que me paralisara. Do ponto de vista de minha aluna, do mesmo modo que para mim, os possíveis encontravam-se na elaboração daquela experiência, no movimento de produzir significados com o outro.(p.09)

A interação com o outro, a partilha das diferentes possibilidades, amplia as capacidades e transforma as necessidades, fazendo com o que, em princípio, era uma situação limitante, torne-se uma situação de novas aprendizagens.

Pode-se afirmar que as limitações ou as capacidades do indivíduo são determinadas social e historicamente, nas relações com o outro. Como afirma Vygotski (1989), ninguém supera suas limitações ou dificuldades espontaneamente, é a mediação do outro que amplia as possibilidades e transforma as necessidades.

4.2 Relações fora da escola

A história da vida de cada sujeito deixa marcas que o constituem e, ao mesmo tempo, refletem-se no contexto em que estão inseridos, em um movimento dialético, contraditório e constitutivo. Neste estudo são apresentadas as lembranças que evocam as histórias da vida escolar dos sujeitos entrevistados, ou seja, a fonte de dados é a memória dos entrevistados. A memória é uma reconstrução do passado, baseada nas emoções e vivências, sendo, portanto, seletiva e parcial, já que os eventos são recordados de acordo com as necessidades do presente.

O foco da análise, a princípio, eram as lembranças dos sujeitos que reviviam as situações ocorridas no ambiente escolar e as relações estabelecidas com professores, colegas e outros membros da comunidade escolar.

No entanto, no decorrer das leituras dos depoimentos transcritos dos sujeitos, foi-se percebendo que não era possível desconsiderar as lembranças que relatavam situações fora do contexto escolar, mas que, de forma direta ou indireta, evidenciaram influenciar nas relações estabelecidas na escola.

Essas lembranças dizem respeito às relações estabelecidas com pais, irmãos, com amigos da vizinhança e com outras pessoas com diferenças visuais.

Nesta pesquisa, parte-se da premissa de que o sujeito constrói-se nas relações sociais, – e estas ocorrem em diferentes situações e com diferentes parceiros – sendo importante tentar estabelecer algumas relações entre as interações que a criança com diferenças visuais estabelece na família e na comunidade onde está inserida com as interações que estabelece na escola.

Segundo Ross (1998, p. 101) a forma como é permitido à pessoa com diferenças visuais apropriar-se da realidade vai determinar o estágio de desenvolvimento de sua educação e, por conseqüência, sua humanização ou desumanização, sua cidadania ou não-cidadania, sua fragmentação ou sua omnilateralidade.

Diversos trabalhos apontam a influência das relações familiares na construção da identidade da criança cega ou com baixa visão (FREIRE, 1998; NOGUEIRA, 2002; ORTEGA, 2003; FUENTE, 2003; CUNHA e ENUMO, 2003; AMIRALIAN, 2004).

Para estes autores, as relações que pais, irmãos e outros familiares estabelecem com a criança estão impregnadas das concepções que têm sobre o impacto da característica visual na vida da criança e podem se revelar em atitudes que vão desde o abandono (rejeição) a superproteção da criança. Essas atitudes podem constituir tanto um obstáculo como um estímulo à inclusão plena da criança no seu meio social.

Por outro lado, as concepções sobre as possibilidades de desenvolvimento de um filho cego ou com baixa visão são elaboradas pela família também no âmbito das relações sociais, e nesse caso, as orientações dos especialistas ou médicos têm uma influência muito grande, assim como a forma pela qual a sociedade como um todo se posiciona frente a uma característica diferenciada apresentada por um de seus membros.

De acordo com Freire (1998)

[...] o adulto, ao interagir com a criança e ao organizar seus ambientes, o faz de acordo com as representações e expectativas que tem sobre ela. Essas representações são adquiridas em suas experiências de vida em um meio sócio-histórico específico, culturalmente estruturado, que exerce forte poder simbólico sobre os indivíduos ali inseridos. (FREIRE, 1998, p.142-143).

Pode-se perceber isso nos relatos de **S1** e **S2**, quando lembram de situações vivenciadas junto às suas famílias.

Em casa era sempre vista como a coitadinha, a protegidinha, a mais vista de todas assim, cuida aqui, cuida ali, faz o prato, põe o café na xícara, toda vida assim. Hoje em dia não é mais assim, é claro...(risos). Mas meu pai, no domingo, ainda faz meu prato, porque ele quer. Eu fico meio sem graça, não precisa ficar fazendo isso, mas se tivesse deixado ele fazia até hoje... (S1P13).

Na minha casa, antes de entrar no colégio, sempre tinha uma preocupação a mais. Nem chamo de super proteção, talvez medo, medo de que pudesse ser ofendido, magoado, medo talvez que desde pequeno já percebesse a diferença. Eu percebia que algumas coisas eram evitadas porque achavam talvez que pudesse passar por algum constrangimento. (S2P1)

Os pais, por temerem que o filho se sinta rejeitado pela sociedade, tenta protegê-lo de situações que lhe tragam algum desconforto. Esta situação pode provocar atitudes que dificultam o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo Glat (1995), a superproteção,

devido ao excessivo cuidado na busca de amparar e defender a pessoa especial no âmbito exterior, acaba por estabelecer laços de dependência que retardam de forma considerável seu processo de maturação e de socialização.

No caso de **S2**, este cuidado exacerbado era muito mais pontuado pela mãe do que pelo pai. Assim, **S2** acabou por se beneficiar de um certo equilíbrio nas relações familiares. Enquanto sua mãe lhe dispensava um tratamento mais protegido, seu pai estimulava-o a estudar e a participar das atividades da escola, mesmo que isso significasse “demonstrar” sua diferença.

“Eu estudei porque o meu pai sempre dizia que tinha que ir e tinha quer ir. Pela minha mãe talvez eu não tivesse estudado”. (S2P7)

“E também já gravava algumas coisas. Eu não usava direto [o gravador] porque eu tinha vergonha, mas o meu pai já dizia ‘leva o gravador, grava as aulas’, desde o começo ele já dizia”. (S2P19)

Essa ação mais assertiva do pai com relação às suas possibilidades de escolarização, aliada ao fato de morar em uma comunidade mais afastada (zona rural de Itajaí), onde as brincadeiras e jogos fora de casa eram atividades comuns e partilhadas pelo grupo de garotos da vizinhança, permitiu a **S2** romper com a situação de proteção imposta pela mãe e exercitar sua autonomia.

“A minha mãe tentava me impedir de sair, brincar, mas eu fugia, dizia que ia num lugar e ia a outro. Sempre gostei de subir em pé de goiaba, ela ficava preocupada, mas eu fazia. Tentava me impedir de tomar muito sol, mas também não adiantava”. (S2P27)

O depoimento de **S2** indica que, antes de ser uma criança com diferenças visuais, ele era uma criança e, portanto, tinha as mesmas vontades de quaisquer outras crianças. A diminuição de uma das formas de perceber o mundo não é necessariamente impeditiva para o seu desenvolvimento. No entanto, é necessário que lhe sejam oportunizadas situações em que possa desenvolver-se e constituir-se como ser humano integral.

Na medida em que a criança com diferenças visuais age, participa das situações comuns na vida de qualquer criança, também toma consciência das suas dificuldades diante delas e pode, então, buscar outros recursos para continuar participando da vida social.

“Eu brincava normal, tudo que eles [as crianças] faziam eu tentava fazer igual, andar de bicicleta...Esbarrei muito de bicicleta, mas dizia que faltou freio, mas nunca que era porque eu não via”. (S2P26).

“Eu sabia que não podia ganhar uma bolada, que podia ter descolamento de retina, mas eu sempre ia, e lá uma vez ou outra eu ganhava uma bolada e a cara ficava vermelha, mas daí eu não ia para casa, só ia depois, senão ganhava uma bronca”. (S2P27)

Com relação a **S1**, o percurso mostrou-se diferente. No seu relato aponta como ponto negativo a superproteção exercida pela família que não a estimulava a estudar e manteve-a em uma situação de dependência por um período mais longo do que ela considerou adequado.

“Outro ponto negativo também é a falta de vontade da família. Não sei se é porque queriam proteger, achavam que não precisava estudar, tinha tudo em casa, prá que fazer isso, prá que sair de casa. Toda vez que saía de casa tinha que levar alguém junto para acompanhar. Não tinha independência em nada, só fui conseguir sair sozinha, escapar, agora aos dezesseis, dezessete anos. No CEJA [Centro de Educação de Jovens e adultos] sempre tinha que vir uma irmã junto ou minha mãe ou meu pai, esperavam fazer a prova e depois voltávamos pra casa. Isso foi super chato. Não sei se foi bom ter conseguido essa liberdade depois de tanto tempo ou se deveria ter coragem de ter saído sozinha mais cedo”. (S1P27).

Para Omote (1994)

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. (OMOTE, 1994, p. 67)

Ao ser vista pela família como alguém em desvantagem pela diferença visual, **S1** ficou impedida de apropriar-se das experiências que ela vivenciaria caso não apresentasse essa característica. Somente mais tarde, a partir da percepção de que outras pessoas com características semelhantes as suas realizavam atividades que julgava que não tinha condições de realizar, foi que rompeu o cordão que a mantinha amarrada às suas impossibilidades.

“Foi um novo mundo ingressar [na sala de recursos da educação de jovens e adultos de Itajaí], ali com aquele pessoal. Eu lembro que até hoje eles falam que eu era muito tímida, muito quieta, calada. Mas não era nem timidez, não sei se era medo de estar se envolvendo no meio deles, porque eu não sabia, tinha que ficar quieta pra conhecer, pra ver como era, nem sabia que cego podia fazer alguma coisa, sair na rua. Ai foi mudando a visão. Já tinha cego na faculdade, e eu pensei, se tem cego na faculdade, porque que eu não posso entrar também”? (S1P19).

Esse rompimento não apenas permitiu que conquistasse sua liberdade, como a impulsionou para a continuidade de seus estudos, mesmo que ainda com sentimentos de insegurança e medo frente ao que lhe aguardava.

Embora **S1** pontue que talvez tenha demorado muito para se tornar mais independente e exercer sua autonomia plenamente, o fez muito mais precocemente que **S3**.

Em seu relato, **S3** ressalta, em diferentes momentos (**P2; P3; P4; P5; P10; P17; P19; P24**), que existia uma barreira, algo que ela não entendia, talvez uma negação das suas características, que ocasionava uma inabilidade para lidar com as situações decorrentes e que dificultava sua interação com outras pessoas e em outros ambientes.

Esse sentimento de negação da mãe em relação às características da filha já foi amplamente discutido por autores como Colnago (1991), Marques (1995), Fonseca (2002), mas é importante ressaltar como esse sentimento pode interferir negativamente nas possibilidades educacionais da criança.

“A partir da segunda série, minha mãe resolveu que eu não iria mais estudar, tava muito difícil. A minha mãe, pelo fato de ela ver meus cadernos e tudo, a minha dificuldade, eu não conseguia ler mais, aí ela achou melhor tirar eu da escola”. (**S3P10**).

“A mãe não ia na escola falar com a professora...” (**S3P10**).

“...só que quando chegou em Porto Alegre, a minha mãe não me incentivou a estudar, não sei porque... Tudo que eu estudei, até as séries iniciais foi porque eu queria, se eu dissesse que não queria mais ela não se preocupava, deixava”. (**S3P23**).

“Aí minha mãe não fazia a mínima questão de me levar, eu não tinha a mínima vontade de ir”. (**S3P24**).

No entanto, é a mãe que conduz a filha à escola onde funciona uma sala de recursos, no município de Tubarão, para dar continuidade aos estudos, assim como a conduz ao CEJA para completar o ensino fundamental.

Considera-se que a família, por possuir referências visuais, tem dificuldades em lidar com a criança com diferenças visuais. Para os familiares, a criança pode tornar-se um verdadeiro quebra-cabeça. Na sua educação se deparam com demandas diferentes do que na educação de uma criança que enxerga. Isso faz com que a família – nesse caso, a mãe - se encontre sempre em um terreno desconhecido, sem ter certeza da direção a tomar. Ao mesmo tempo em que deseja atender a vontade da filha de estudar, gostaria de minimizar as dificuldades que sabe que encontrará em uma sociedade que valoriza a visão e as informações advindas dela, em detrimento de outras possibilidades de interagir com o ambiente.

Somente aos 23 anos, após aprender o braille, através de uma voluntária, é que **S3** retoma os estudos, cursando o supletivo de 1º grau e o curso de Magistério. Contra todas as expectativas, **S3** vence as barreiras impostas pela sociedade e ingressa na universidade em 2001.

Nogueira (2002), em um estudo desenvolvido com alunos universitários com necessidades especiais, considera que a criação de um ambiente familiar de aceitação, respeito e apoio produz uma melhora na auto-estima da pessoa considerada “diferente”, que vai possibilitar o início da vivência de um processo inclusivo. Aponta, baseado em Glat (1995) e Canejo (1996), que pessoas com cegueira adquirida parecem ter maior grau de integração social, quando tinham um bom esquema de suporte familiar.

É interessante observar que dois dos sujeitos deste estudo (**S1** e **S2**) vivenciaram a situação de estudar com seus irmãos durante alguns anos do ensino fundamental. Isso ocorreu porque família e escola consideraram que a companhia dos irmãos auxiliaria no seu desempenho escolar.

O sujeito **S1** repetiu um ano para que a irmã mais nova pudesse cursar a série em que se encontrava. Embora em seu relato afirme que o auxílio da irmã foi importante durante sua escolarização (**S1P9**), também aponta que sempre teve um rendimento melhor porque tinha facilidade em gravar as coisas (**S1P10; S1P11**).

Fica evidente no relato de **S1** que a reprovação ocorreu em função de sua limitação no campo visual. Ou seja, a família considerou que a reprovação fosse importante por garantir a presença da irmã na classe, um apoio que consideravam importante à **S1**.

Percebe-se que a escola, ao ser conivente com essa situação, reitera seu posicionamento de delegar a responsabilidade do acompanhamento pedagógico adequado do aluno “diferente” à família.

Já com relação a **S2**, este passou a estudar na mesma turma que seu irmão mais velho após a reprovação do mesmo em uma série. O auxílio do irmão também foi marcante para **S2**, que considera que conseguiu concluir a 8ª série devido à companhia do irmão, pois era quem lia as matérias para ele (**S2P12; S2P19**).

S3, embora não tenha estudado nas mesmas turmas que a irmã mais velha, também relata situações em que a irmã compartilhava com ela atividades ligadas à escolarização (**S3P1**; **S3P3**).

Os relatos dos sujeitos da pesquisa dão indícios de que a relação com os irmãos também pode contribuir para a escolarização da criança com diferenças visuais. No entanto, não é indicado que os irmãos assumam a responsabilidade pelo acompanhamento escolar da criança com diferenças visuais, pois podem apresentar dificuldades na sua escolarização quando lhes é exigido demais nos cuidados a seus irmãos (DAVIES *et al*, 1989; FRUDE, 1991 *apud* COSTA, 2004).

Outro aspecto levantado nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa foi o pouco contato que vivenciaram com outras pessoas com diferenças visuais ao longo de sua escolarização no ensino fundamental. Mesmo **S3**, que freqüentou a Sala de Recursos durante as séries iniciais, não manteve contato com outras crianças cegas ou com baixa visão. Isso pode ter resultado em um sentimento de solidão, de se sentir único, tão “diferente”, já que não havia outras crianças com características semelhantes à sua.

“Eu não conhecia cegos, não tinha relação com cegos, com deficiente nenhum.” (S1P18).

“Enquanto eu estive na escola, não convivi com outras pessoas (com deficiência visual), achava que era o único no mundo. No colégio não aparecia ninguém, só de óculos. Nem na clínica, porque nós íamos daqui para Curitiba, então não tinha muito contato com outras pessoas, apenas ouvia alguns relatos, mas não entendia muito.” (S2P29).

“E não tinha outras crianças com baixa visão. Era só eu.” (S3P21).

É importante para a criança cega ou com baixa visão conviver com outras pessoas com diferenças visuais, não apenas para não se sentirem como as únicas no mundo a possuírem tais características, mas principalmente para não terem como modelo de relações àquelas baseadas apenas no modelo de pessoa vidente.

Essa é uma das preocupações registradas na Declaração de Salamanca, no seu artigo 40:

Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. (UNESCO, 1994).

Fonseca (1995, p.219) considera que uma boa forma de trazer esses modelos para a escola é através do próprio corpo docente: professores cegos, surdos ou com limitações motoras podiam dar uma grande contribuição à formação de professores e na educação das crianças, estimulando a sua atividade pedagógica e científica.

Skliar (1997), nos estudos sobre a cultura surda e a educação de crianças surdas, aponta que os ambientes educacionais onde predominam os valores da comunidade ouvinte oferecem um modelo em que a surdez é vista como uma característica negativa e, conseqüentemente, a linguagem utilizada pelos surdos é desvalorizada e considerada inferior, o que prejudicaria o desenvolvimento de seus processos e estruturas cognitivas e lingüísticas.

Embora não se possa dizer que há uma cultura não-visual, ao manter contato com outras crianças, jovens e adultos com diferenças visuais, a criança cega ou com baixa visão percebe que sua característica não a torna inferior aos demais. As relações mantidas com outras crianças em situações semelhantes às suas poderia permitir à criança sentir-se parte integrante de um grupo, identificando-se com seus pares de uma forma difícil de ocorrer com os videntes, já que as relações partem de referências diferentes e com valores diferentes.

“Foi um novo mundo ingressar [na sala de recursos da educação de jovens e adultos de Itajaí], ali com aquele pessoal. Eu lembro que até hoje eles falam que eu era muito tímida, muito quieta, calada. Mas não era nem timidez, não sei se era medo de estar se envolvendo no meio deles, porque eu não sabia, tinha que ficar quieta pra conhecer, pra ver como era, nem sabia que cego podia fazer alguma, sair na rua. Ai foi mudando a visão. Já tinha cego na faculdade, e eu pensei, se tem cego na faculdade, porque que eu não posso entrar também?” (S1P19).

“Somente mais tarde, quando fiquei cego, entrei na associação de deficientes visuais, através do meu pai. Meu pai soube, através de uma pessoa que trabalhava com ele da associação, e ele disse que eu podia ler em Braille, pode ser advogado. Eu pensei ‘não pode’, mas eu não queria ir, mas meu pai insistiu e aí que eu vi que tinham outras pessoas iguais. Eu vi que tinha outras pessoas [cegas] que estudavam, trabalhavam, viviam sozinhas...” (S2P29).

“Quem falou dessa possibilidade de estudar foi o A. [professor cego], que fazia Magistério nessa época. A B. viu o A. andando de bengala e falou com ele. Depois eu fui conversar com ele e ele falou sobre essa possibilidade de estudar.” (S3P33).

Segundo Stochholm²⁹ (1997), é importante para a criança com diferenças visuais desenvolver sua própria identidade, o que compreende também a assunção de suas características, não como algo negativo, mas como algo que determina uma forma diferenciada de agir sobre o mundo. Isso só poderia ser alcançado no convívio com outras crianças de idades equivalentes, que apresentem as mesmas características sensoriais.

Ao trazerem alunos não-visuais que freqüentavam as escolas regulares à Refsnaesskolen, os educadores observaram que alguns deles tomavam conhecimento, pela primeira vez, de que havia pessoas no mundo semelhantes a eles, quanto ao modo de perceber, pensar e agir. Em reuniões, as crianças se encontravam com outras, com as quais podiam comparar-se, sem serem avaliadas visualmente, ou com base em impressões derivadas de referenciais visuais.

Não se pretende dizer com isso que a criança cega ou com baixa visão não deva freqüentar a escola com seus colegas videntes, mas apenas que se deve considerar a necessidade de que também participe de situações de aprendizagem e lazer com outras crianças não-visuais.

Em nenhum momento de seus relatos, **S1**, **S2** e **S3** se posicionam negativamente em relação ao seu percurso escolar ter sido realizado em escolas regulares, embora apontem constantemente as dificuldades pelas quais tiveram que passar ao longo de seus anos de escolarização básica. Mas também não podemos negar a influência positiva que teve o contato com outras pessoas com diferenças visuais, inclusive para a continuidade de seus estudos e o ingresso na universidade.

Em síntese, as posturas adotadas pela família são fundamentais para ajudar a criança com diferenças visuais a desenvolver uma identidade pessoal positiva. Da mesma forma que qualquer outro indivíduo, pode-se afirmar que as crianças cegas ou com baixa visão precisam de oportunidades para desenvolver as suas competências interativas, comunicativas e sociais. Sendo estas competências bem desenvolvidas, a sua utilização sistemática e as relações de amizade que forem sendo construídas contribuirão, por certo, para a inclusão da criança, seja na escola, seja em outros ambientes.

²⁹ Keld Stochholm é diretor da Refsnaesskolen, um centro de formação de recursos para crianças cegas e com baixa visão da Dinamarca. Neste artigo, originalmente publicado na Revista Los Ciegos en el Mundo, n.12, julho/94-março/95, editada pela União Mundial de Cegos, faz uma avaliação do processo de inclusão das crianças e jovens com deficiências visuais em escolas regulares da Dinamarca.

4.3 A percepção sobre suas características sensoriais

A ausência ou diminuição significativa da capacidade visual faz com que a pessoa cega ou com baixa visão tenha de utilizar meios não usuais para estabelecer relações com os objetos, pessoas e coisas do mundo que a rodeia. Esta condição se traduz em um processo perceptivo peculiar, que por sua vez, “provoca uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e da personalidade” da pessoa. (VYGOTSKI, 1997, p. 99)

Em nossa sociedade, a visão tem um papel preponderante nas relações com o meio, já que boa parte da categorização da realidade tem por base este meio perceptivo, que é inacessível ou falho para a pessoa com diferenças visuais. (OCAHITA e ROSA, 1995, p. 184). Essa relação entre ver e conhecer, ver e perceber é tão forte que, com relativa frequência, substitui-se os verbos conhecer e perceber pelo verbo ver (por ex. quando solicitamos a alguém que apresente sua “visão” sobre determinado assunto ou situação).

Ao atribuir à visão um valor primordial, pode-se atribuir também à não-visão uma conotação marcadamente negativa ou excessivamente positiva. Exemplo disso são expressões como: “Cegueira de espírito” e “A verdadeira visão vem da alma”, qualificando a ausência da visão com um valor negativo (cego de espírito é o ignorante, a quem falta qualificação moral e intelectual) ou sobrenatural (a ausência de visão auxiliaria na real compreensão do bem e do mal, do certo e do errado, do que não pode ser enganado pelo olhar material).

Em um mundo eminentemente visual, as relações com a pessoa que apresenta uma ausência ou grave limitação nesse aspecto geralmente serão marcadas por esta característica – notadamente uma falta. Considera-se, assim, que a forma como a criança cega ou com baixa visão constrói sua identidade, nas e pelas relações estabelecidas na família, na comunidade, na escola, no contato com os diversos profissionais, leva-a a perceber sua característica sensorial como uma condição limitadora, como uma condição negativamente diferente, ou ainda como uma condição potencialmente positiva, representada por habilidades, estratégias e diferentes esquemas construídos a partir da experiência não visual.

Partindo desses pressupostos e das diversas leituras realizadas dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, considerou-se importante focar aqui a percepção dos entrevistados sobre sua característica sensorial e o reflexo desta nas relações com os outros.

Ao realizar as transcrições e durante as repetidas leituras dos relatos, chamou a atenção da pesquisadora a utilização de palavras como *medo*, *vergonha*, *dificuldade*, *problema*. Estas palavras apareciam com uma frequência relativamente grande nos depoimentos e foram usadas para retratar tanto situações negativas vivenciadas pelos sujeitos no ambiente escolar ou familiar, como para referirem-se a sua característica sensorial.

Inicialmente, agruparam-se os fragmentos das falas dos sujeitos onde apareciam estas palavras em duas categorias: com relação a sua característica visual e com relação aos professores, colegas, familiares e outros profissionais.

Posteriormente, levantou-se a frequência das palavras na fala dos sujeitos. Foram selecionadas as palavras *difícil/dificuldade*, *problema*, *medo*, *vergonha*, *terrível/terror/horror*, *sozinho(a)*. Estas palavras foram consideradas negativas, pois no contexto das falas dos sujeitos, aparecem relacionadas a lembranças de situações difíceis vividas pelos sujeitos.

Tabela 1: Palavras utilizadas com maior frequência nos relatos dos sujeitos

Palavras	Frequência
Difícil/dificuldade	45
problema	19
medo	15
vergonha	12
Terrível/terror/horrível	12
sozinho(a)	11
Total	114

Fonte: Entrevistas com os sujeitos.

Em um segundo momento, considerou-se também as expressões envolvendo a palavra *não*: *não sei/não sabia*, *não podia/não posso*, *não conseguia/não consigo*, *não queria/não quis*, *não tinha/não teve/não tivesse*, *não falava/ não perguntava/ não pedia*, *não foi/não era*. Essas expressões foram levantadas na relação que apresentam com a dificuldade ou impossibilidade da ação do sujeito sobre o seu meio.

Tabela 2: Expressões envolvendo a palavra **não**

Palavras	Frequência
Não sei / não sabia	46
Não podia / não posso	11
Não conseguia / não consigo	23
Não queria / não quis	17
Não tinha / não teve / não tivesse	37
Não falava / não perguntava/ não pedia	15
Não foi / não era	15
Total	164

Fonte: Entrevistas com os sujeitos.

Após o levantamento da frequência das expressões acima citadas, voltou-se à leitura dos depoimentos para verificar se as mesmas estavam presentes proporcionalmente nos relatos dos três sujeitos, ou se algumas eram mais utilizadas por um ou outro sujeito, buscando-se, então, compreender quais eram os sentidos dados as expressões por cada sujeito.

Verificou-se, então, que a palavra *problema* aparece mais vezes (12) na fala de **S1**; *difícil/dificuldade* (18 vezes) e *terrível/terror/horrível* (12 vezes) na fala de **S3**; *medo* (09 vezes) e *vergonha* (11 vezes) na fala de **S2**.

No relato de **S1**, a palavra *problema* aparece associada a sua condição visual e colocada na primeira pessoa (*eu não conseguia acompanhar o pessoal devido ao problema de visão; a diretora não percebia o meu problema; o professor sabia do problema; meu problema era super complicado; só porque tenho problema; eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema*). Esse enfoque no problema como sendo seu ou em função de uma característica sua, retrata a forma como a pessoa com baixa visão é tratada pela sociedade e pela escola – a falta de visão é um problema (algo difícil de explicar ou resolver³⁰) da pessoa que o tem, cabendo a ela adaptar-se ao mundo dos videntes. A palavra percorre todo seu relato, tanto quando se reporta a situações vivenciadas no ensino fundamental, como no ensino superior, o que pode indicar que mesmo professores com uma

³⁰ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, esta é uma das definições da palavra problema. Considerou-se a mais adequada neste caso, pois a sociedade (aqui representada pela família e escola) ainda trata a pessoa com diferenças visuais como um ser invisível, não considerada nos momentos de tomada de decisões.

formação mais ampla ainda consideram a baixa visão/cegueira como uma situação a ser resolvida por aquele que a possui.

O relato de **S3**, com muitas menções às situações difíceis vivenciadas pela mesma ao longo de seu período de escolarização, remete a uma história de solidão e falta de perspectivas. Sem poder contar com a compreensão dos que a cercavam sobre suas características sensoriais, **S3** construiu de si mesma uma imagem de impossibilidades, marcada pelo terrível sensação de não saber, de não conseguir, de não ter³¹, já que assim era vista pelos outros. No entanto, essa situação foi sentida por **S3** como algo que precisava romper a fim de conquistar uma posição de maior valor social.

“Eu me dediquei muito a serviço doméstico porque eu tinha que fazer alguma coisa senão eu morria de tédio (S3P25). Mas eu já tava tão cansada, eu sabia que tinha que fazer alguma coisa, mas fazer o que? Era difícil.” (S3P26).

Para Vygotski (1997), “o sentimento de inferioridade, a insegurança e a debilidade surgem como resultado da valoração que o cego faz de sua posição” (p.104). Como reação a esses sentimentos, a pessoa cega orienta sua ação para a superação dos mesmos. Ao tomar contato com a escrita em braile, através de uma pessoa da comunidade onde morava, **S3** pôde voltar a estudar e vencer o quadro de imobilidade em que se encontrou durante dez anos (desde o momento em que ficou cega até o retorno à escola).

Esse retorno não foi fácil nem destituído de grandes entraves ocasionados novamente pela percepção de que o indivíduo cego deve ser responsável pela superação das barreiras que a sociedade lhe impõe, já que foi sua opção “abandonar” a posição relativamente tranqüila da família ou da instituição especializada. São professores que não aceitavam modificar suas estratégias de ensino por considerar que todos devem aprender da mesma maneira (**S3P36**), a falta de materiais em braile (**S3P33**), a inacessibilidade física (**S3P34**), entre outras.

No entanto, nas partes finais que compõem seu relato, as palavras *terrível/terror/horrível* não se fazem mais presentes. Ao alcançar uma posição social mais valorada (estudante e depois professora) **S3** pôde também refazer sua auto-imagem, agora não mais de uma pessoa inferior aos demais, mas de uma pessoa que, com suas “diferenças”, tem uma ação e uma posição social. A trajetória de **S3** aponta para as dificuldades que a pessoa cega encontra para superar a situação de dependência e isolamento. Participar efetivamente da sociedade significa ter um

³¹ Em seu relato aparece 37 vezes a expressão *não sei/não sabia*, 14 vezes *não conseguia/não consigo* e 17 vezes *não tinha/não tive*, conforme quadro anexo.

emprego, se locomover independentemente, ter acesso a informações, enfim, ser considerado como uma pessoa total, não como alguém a quem falta algo, um ser incompleto.

As palavras mais presentes no relato de **S2**, são *medo e vergonha*, já apontadas e discutidas na categoria 1 destas análises, que trata do ingresso dos entrevistados na escola. Ao ingressar na escola, podemos dizer que **S2** torna-se marcado pelas suas diferenças em relação aos demais alunos. Sua singularidade não é discutida, mas apresentada nas relações com os adultos e crianças que fazem parte desse ambiente como alguma coisa negativa, que o torna inferior aos demais, gerando medo e vergonha, sentimento esse estendido às pessoas com quem convivia.

Eu sempre deixei de fazer as coisas em função de passar por vergonha, constrangimento, essas coisas. Na verdade, o deficiente não passa por constrangimento, eu acho, a pessoa que está com ele passa, o irmão. Porque para ele [o deficiente] é natural. Eu sentia vergonha de mim, mas ficava constrangido pela pessoa que estava comigo". (S2P25).

Por que se sentir constrangido pelo outro? Segundo Goffman (1988), esse sentimento está ligado ao fato de os familiares serem “obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam” (p. 20). Não discutir a questão da sua condição visual em casa e na escola não permite a criança entender suas características e suas diferenças de apreensão das coisas a sua volta, ficando, assim, constantemente constrangida, envergonhada com o que ela pensa ser “uma maneira errada” de relacionar-se com o mundo.

Não se pretende aqui repetir a análise da sensação de medo e vergonha vivenciadas por **S2** em diferentes momentos de sua trajetória escolar (**S2P4**, **S2P18**, **S2P19**, **S2P25**, **S2P26**), mas reafirmar a relação desses sentimentos com a condição de impossibilidade e, principalmente, de dependência vivenciadas pela pessoa com diferenças visuais.

“Sempre tive muita vergonha. Muita vergonha, muita vergonha. De pedir ajuda, das pessoas olharem pra mim, de tudo. A vergonha prejudicou bastante eu acho”.(S2P18).

S2 pontua, em seu relato, o que considera ser a justificativa para a negação da pessoa cega de suas características sensoriais e que o distingue dos demais: a necessidade de se enquadrar na “normalidade”.

“Por que o deficiente, enquanto não se encontra, sempre quer passar por normal. Quando vê um deficiente dizendo que devem ter com ele atitudes de pessoa normal é porque ainda tem um pouquinho de dificuldades de aceitação, eu acho né” (S2P4).

A aceitação de suas singularidades em relação aos demais não é tão facilmente assumida, pois requer uma percepção de si mesmo como um ser completo, integral, percepção essa que só pode ocorrer quando o sujeito vivencia experiências de valoração positiva de suas capacidades.

O acesso ao ensino superior parece contribuir para a constituição de relações interpessoais mais tranquilas, onde não aparecem mais situações em que o sujeito se sinta envergonhado de suas características. Ao contrário, aponta suas necessidades de apoio em alguns momentos, mas não como uma dependência do outro. Esse apoio está muito mais relacionado à falta de recursos/materiais especializados, o que lhe permitiria realizar as atividades acadêmicas de forma mais autônoma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas e quanto às bananas, por exemplo: vocês conseguem distinguir as amarelas das verdes?”, perguntou Bob.

“Nem sempre”, respondeu James. “Verde-claro pode ter para mim o mesmo aspecto que amarelo.”

“Então como sabem quando uma banana está madura?”

A resposta de James foi andar até uma bananeira, voltar de lá com uma banana cuidadosamente escolhida, de casca verde brilhante, e entregá-la a Bob.

Bob a descascou, e a casca saiu fácil, para sua surpresa. Deu uma mordidinha cautelosa – e depois devorou o resto.

“Como você vê, não nos baseamos apenas na cor”, James explicou. “Olhamos, sentimos, cheiramos, **sabemos** – levamos tudo em consideração, e vocês **só usam a cor!**”

(SACKS, Oliver W. A ilha dos daltônicos e a ilha das cicadáceas. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1997).

O tema desta pesquisa se configurou a partir das experiências vivenciadas no Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE – com acadêmicos cegos e com baixa visão matriculados na Universidade do Vale do Itajaí.

Esses acadêmicos desafiavam a Universidade no tocante às suas práticas pedagógicas ao ingressarem em diferentes cursos de graduação, mesmo naqueles que, em princípio, teriam mais dificuldades em acompanhar, já que se fundamentam em referenciais visuais, como é o caso dos cursos de Fisioterapia e Ciências da Computação.

Conversar com esses acadêmicos sobre seus desempenhos escolares, acompanhar seus percursos acadêmicos, perceber o esforço que realizavam para dar conta das atividades, rir e entristecer-me com eles das situações inusitadas e, algumas vezes, envoltas em pré-conceitos sobre as possibilidades de suas aprendizagens, bem como acompanhar as buscas de professores e alunos por formas alternativas de explicar alguns conceitos (lembro de um professor do curso de Ciências da Computação que utilizou as paredes de tijolos vazados dos corredores da universidade para explicar um conceito de programação a um acadêmico cego), levou-me a indagar como teria sido a trajetória escolar desses alunos até chegarem à universidade.

O desvelar dessa trajetória poderia auxiliar a nós, professores, a organizarmos uma escola mais inclusiva e a compreendermos quais os caminhos que podemos/devemos trilhar para promover a aprendizagem de todos, inclusive daqueles que apresentam diferenças que, historicamente, fomos levados a perceber como dificultadoras desse processo.

Senti a necessidade de refletir sobre as situações concretas vivenciadas por essas pessoas no seu percurso escolar: quais as possibilidades, as dificuldades, os obstáculos e os desafios que se impuseram no processo de convivência em sala de aula, com seus colegas, professores e conteúdos escolares.

Nessa relação com os acadêmicos, construiu-se a problemática que orientou esse trabalho: como se deu a trajetória escolar de alunos com diferenças visuais em escolas do ensino básico e suas relações com professores, colegas, familiares e outras pessoas. O objetivo da pesquisa, neste contexto, foi de investigar o processo de inclusão do indivíduo com diferenças visuais no ensino básico, considerando suas lembranças escolares.

Para refletir sobre esta questão, partiu-se dos depoimentos de três acadêmicos da UNIVALI, dois cegos e um com baixa visão, sobre o seu percurso escolar no ensino básico. Esses três acadêmicos já apresentavam uma perda visual grave ao ingressar na escola, não frequentaram instituições especializadas, nem contaram com auxílios especiais na maior parte de sua trajetória escolar inicial, ingressaram na universidade mediante vestibular e frequentavam o NAPNE.

Entrar em contato com a realidade escolar a partir da lembrança dos sujeitos com diferenças visuais foi revelador para mim como pesquisadora e professora. É muito comum o professor buscar compreender o processo de inclusão da criança com algum tipo de característica que a coloca na categoria de “deficiente” ou “com necessidades educacionais especiais” a partir da sua perspectiva, da perspectiva do profissional.

Procurar compreender esse processo, a partir da perspectiva do “diferente” oferece-nos um outro ponto de partida e de chegada, com novas possibilidades de entendimento desse percurso.

O diferente ainda surpreende e amedronta porque sinaliza a necessidade de mudanças. O diferente coloca o professor e a escola em situações desconhecidas, diante das quais nem sempre sabem agir.

Acreditávamos que o estudo da história escolar desses sujeitos “diferentes” poderia auxiliar na compreensão sobre as condições necessárias para que esse aluno possa efetivamente se beneficiar do ensino regular. Acreditávamos que analisando a trajetória desses alunos, que haviam obtido sucesso na sua escolarização (afinal, haviam chegado ao ensino superior), poderíamos descrever e analisar experiências positivas, bem sucedidas, práticas pedagógicas mais construtivas e promissoras que pudessem nos apontar caminhos em busca de um compromisso pedagógico e social mais eficaz.

No entanto, o que identificamos foram histórias de dificuldades muito grandes, percursos difíceis e cheios de entraves, de incompreensões, de persistência e de luta, mesmo que não percebida como tal, situações que poderiam ser transformadas, se nossas ações não estivessem amarradas a concepções sustentadas por paradigmas “normalizadores”.

Como contribuições para a compreensão do processo de inclusão escolar de alunos com diferenças visuais a partir deste estudo podemos apontar:

- a constituição da identidade da criança, embora se inicie em casa, nas relações familiares, também recebe influência das interações que ocorrem na escola. Essas interações podem marcar a criança durante toda sua trajetória escolar e após ela; podem determinar o abandono ou a continuidade dos estudos; podem, enfim, tornar esse percurso “*horrível*” ou “*estimulante*”;

- o professor deve estar atento aos sentimentos das crianças, e perceber o quanto situações de silêncio, afastamento, passividade, negação, isolamento, são expressões desses sentimentos;

- a relação da escola com a família é essencial para que a trajetória escolar da criança seja mais tranqüila e mais efetiva. A família pode ser considerada como parceira nessa trajetória; através dela, os educadores podem ter acesso a informações clínicas sobre as condições visuais da criança, o que vai permitir ao professor organizar melhor as estratégias de ensino mais adequadas a essas condições. Esse contato, quando freqüente e realizado em termos de ajuda mútua, permite também aos professores e aos pais, compreenderem melhor essa criança e a forma como ela se relaciona com o mundo; pontuarem seus sucessos e suas dificuldades. Permite auxiliar a construir uma trajetória mais feliz, mais produtiva, mais efetiva.

- a oferta de recursos didáticos específicos para o aluno cego e com baixa visão é importantíssima para que a aprendizagem desse aluno ocorra com o mínimo de qualidade e

sem tanto sofrimento para o aluno e professor. No entanto, além desses recursos, é necessário que as estratégias de ensino utilizadas pelo professor considere outras formas de acesso às informações. O referencial ainda utilizado nas escolas é totalmente visual. A criança com limitações nessa via de acesso fica impossibilitada de participar de muitas das atividades em função da organização das mesmas. A mera transposição do visual para o oral através da descrição de fenômenos ou situações não é suficiente para que a criança construa os conceitos necessários para a compreensão total do fenômeno ou situação.

- é importante proporcionar o contato da criança cega ou com baixa visão com outras crianças e adultos que tenham as mesmas características visuais. Essas relações não apenas podem auxiliar a criança a desenvolver sua identidade, como também podem lhe proporcionar referências positivas para seu futuro.

O relato dos sujeitos permitiu delinear que o seu percurso na universidade está sendo muito semelhante ao seu percurso no ensino básico. A falta de recursos, o pouco conhecimento de como o aluno cego e baixa visão elaboram os conceitos cujas referências são visuais, a utilização de estratégias homogeneizadoras que desconsideram as diferentes habilidades e necessidades dos alunos, a inexistência do diálogo entre professores e alunos, são situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

O acesso ao Ensino Superior está mais acessível para jovens e adultos que apresentam características visuais, físicas e auditivas diferenciadas. Este fato revela que um número maior de pessoas com estas características está vencendo a barreira do ensino médio, e buscando uma formação universitária cada vez mais essencial para obter uma qualificação profissional e colocação no mercado de trabalho. Isso implica na necessidade de se refletir sobre as questões tanto de acessibilidade física e de comunicação na universidade, quanto no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas. Não é possível considerar o acesso desses jovens ao ensino superior como questões de foro pessoal tanto de alunos como de professores.

Nas conversas mantidas com diversos professores nos diferentes cursos de graduação da universidade, percebemos posições diferentes e até contraditórias. Há o professor que considera que o aluno deve procurar se adaptar às condições oferecidas pela universidade e pela disciplina, buscando instituições especializadas ou outras pessoas para ter apoio no que encontra dificuldades. Outros professores apontam a falta de formação na área da educação especial para poder atender melhor esse alunado. Há, ainda, aqueles que buscam no diálogo

com o próprio aluno e com outros profissionais construir formas alternativas de abordar determinados assuntos e avaliar o aluno.

No entanto, uma coisa tem em comum essas conversas: nosso conhecimento sobre as diferentes possibilidades de relação com o meio é muito restrito. A academia deve primar por oferecer ensino de qualidade e formar profissionais competentes. Isso não significa, no entanto, que não se pode considerar outras formas de elaboração do conhecimento e ampliar o leque de desempenhos possíveis.

Investir na formação dos docentes nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem auxilia o professor universitário a superar concepções que responsabilizam, unicamente, o estudante pelo seu desempenho, desobrigando o professor a mediar os conteúdos de sua disciplina.

É necessário que a universidade encare, sem subterfúgios, os seus valores e práticas em relação à inclusão de alunos com características físicas, sensoriais e mentais fora da “norma”.

Professores, orientadores, supervisores, gestores, psicólogos escolares, todos devem buscar entender o ato de educar como uma possibilidade de revelar o outro em suas diferenças e possibilidades. Isso só é possível quando conseguirmos ultrapassar o olhar voltado às “incapacidades”, “incompetências”, “déficits”, e construirmos um olhar voltado às diferentes formas de relação e de apreensão, às possibilidades, aos “não-limites”.

Encarar as diferenças é estar atento à organização do processo educativo. É compreender que as necessidades de cada um não são estabelecidas de forma definitiva, mas se constituem no fazer pedagógico cotidiano, na busca de caminhos e respostas. Implica em mudança de atitudes, valores e comportamentos por parte de todos os envolvidos neste processo.

As conversas mantidas com os docentes indicam que algumas das dificuldades de sucesso na universidade situam-se em nível das representações que os professores têm a respeito do campo de atuação profissional dos alunos. Por exemplo, é possível que um professor do curso de fisioterapia desenvolva uma atitude pouco positiva em relação ao sucesso do seu estudante cego porque a representação profissional que ele tem de um “fisioterapeuta” pressupõe uma habilidade de avaliação visual das condições do paciente e acompanhamento visual dos exercícios prescritos. Esta representação profissional restrita, além de não corresponder à realidade (há dezenas de perfis profissionais possíveis de serem desempenhados por um

fisioterapeuta) pode influenciar a receptividade que este docente tem ao sucesso de um aluno cego no curso de fisioterapia.

Pesquisas que apontam os diferentes perfis profissionais das licenciaturas têm sido realizadas com o propósito de adequar os cursos oferecidos ao mercado de trabalho. Esse tipo de pesquisa também pode auxiliar no sucesso acadêmico de alunos com diferentes características ao apontar diferentes áreas de atuação profissional.

É importante destacar que os depoimentos dos estudantes apresentam inúmeras possibilidades de leituras, sendo esta apenas uma opção de direcionamento do trabalho, que se deu em resposta às questões iniciais que permearam toda a pesquisa.

Termino essas considerações relatando o quanto significou para mim, como pesquisadora, mas principalmente como professora e amiga de pessoas “diferentes”, realizar este trabalho. Deixar o “outro” falar e, ainda, ouvir a sua voz, efetivamente, não nem fácil e, algumas vezes, nem agradável, já que nos faz perceber o quanto ainda nos pautamos por uma “visão” de mundo homogeneizadora, que busca tornar a todos iguais na nossa mesmice, como diz Pardo (1996)

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser; que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmice. (PARDO, 1996, p. 154 *apud* SILVA, 2000, p.101).

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1994.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1995. p.11 a 30.

AMÉRICO, S. M. **Memória auditiva e desempenho em escrita de deficientes visuais**. 2002. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____ et al. **A criança deficiente visual com problemas de aprendizagem**: um modelo para atendimento integral. Pesquisa realizada no Lide/ IPUSP com apoio do CNPq e Capes. São Paulo, 2002.

_____. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2004. n. 23, p. 15-28.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP publicações, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, J. A. L. S. **A invenção do Braille e a sua importância na vida dos cegos**. Lisboa: Comissão de Braille, 2000.

BELARMINO, J. **Associativismo e Política**: A Luta dos Grupos Estigmatizados pela Cidadania Plena. João Pessoa: Editora Idéia, 1996.

BARRAGA, N. **Programa para Desenvolver a Eficiência no Funcionamento Visual**. São Paulo. Fundação Para o Livro do Cego no Brasil. 1985.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 22/10/2004.

BRUNO, M. M. G. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores**. 1999. 158 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. 1999.

BRUNO, M. M. G e MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** vol. 1 fascículos I – II – III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CANEJO, E. **A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, jul., 1996.

CARVALHO, K. M. M., FREITAS, C. C., KIMOLTO, E. M. *et al.* Avaliação e conduta em escolares portadores de visão subnormal atendidos em sala de recursos. **Arq. Bras. Oftalmol.** [online]. jul./ago. 2002, vol. 65, n. 4, p.445-449. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492002000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 fev 2005.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COBO, A. D., RODRÍGUEZ, M. G., BUENO, S. T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. *In*: MARTÍN, M. B. e BUENO, S. T. (coord.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003. p. 97-115.

COLNAGO, N.A.S. **Pares “mães bebês Síndrome de Down”**: Estudo da estimulação e dos aspectos qualitativos da interação. 1991. 87 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 1991.

COSTA, M. I. B. C. A família com filhos com necessidades educativas especiais. **Millenium - Revista do ISPV**. N. 30, outubro 2004, p. 74-100.

CUNHA, A. C. B., ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (dv) e interação mãe-criança: algumas considerações. **Psicologia, saúde & doenças**, 2003, 4 (1), 33-46.

DANIELS, H. (org.). **Vygotski em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994.

DAVIES, D.; FERNANDES, J. ; SOARES, J. *at. al.* **As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Pais e filhos em interação**: aprendizagem mediatizada no contexto familiar. São Paulo: Ed. Salesiano, 2002.

FONTANA, R. A. C. **A inclusão dos professores**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/inicio.html>> Acesso em: 15 jan 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, I. M. Um olhar sobre a diferença: interações e experiências dos adultos com a criança não-visual. *In*: BIANCHETTI, L., FREIRE, I. M.(orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1998. p.135-180.

FUENTE, B. E. de la. Atendimento precoce. *In*: MARTÍN, M. B. e BUENO, S. T. (coord.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003. p. 161-175..

GASPARETTO, M. E. R. F.; TEMPORINI, E. R.; CARVALHO, K. M. M. de *et al.* Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal. **Arq. Bras. Oftalmol.**, jan./fev. 2004, vol.67, no.1, p.65-71.

GIL, M. Deficiência visual. **Cadernos da tv escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação à distância, 2000.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. 2003. Disponível em: < http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_pt.html > Acesso em: 26 mar 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HOEFELMANN, C. D. R. **Grupo de estudo como modalidade de formação continuada para uma educação inclusiva**. 2003. 108 fl. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

HORTON, J. K. Education of visually impaired Pupils in Ordinary School. Coleção Guides for Special Education. UNESCO, 1988. Tradução:Jorge Casimiro. **Instituto de Inovação Vocacional**. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

LOWENFELD, B. Our blind children: growing and learning with them - Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1971, Cap. X. Disponível em: <http://www.drec.min-edu.pt/nadv/txt-principios.htm>. Acesso em 12 fev 2005.

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

_____. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. *In*: MANTOAN, M. T. E. e colaboradores. **A Integração de Pessoas com Deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon-Editora SENAC, 1997a.

_____. **Ser ou estar: eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997b.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

_____. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Alternativa, 2002.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. Deficiente Visual e Acção Educativa. *In*: Bautista, R. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Ed. Dinalivro, 1997.

MARTÍN, M. B. Visão normal. *In*: MARTÍN, M. B. e BUENO, S. T. (coord.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003. p. 27-44.

MARTÍN, M. B.; RAMIREZ, F. R. Visão subnormal. *In*: MARTÍN, M. B. e BUENO, S. T. (coord.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003. p. 27-44.

MARTIN, V. G.; GASPAR, J. M.; GONZÁLES, J. P. S. O acesso ao currículo: adaptações curriculares. *In*: MARTÍN, M. B. e BUENO, S. T. (coord.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003. p. 27-44.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. Cortez, São Paulo, 1996.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MICHELS, L. R. F. e SARRIERA, J. C. A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. **Alcance**, V. VII, n. 5. Dez. 2000.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh.htm>>. Acesso em: 24 set. 2002.

NERI, M. et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NOGUEIRA, M. L. L. A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais.

http://www.ibr.gov.br/Paginas/Nossos_Meios/RBC/PUBLIC/RevDez2002/Artigo_1.rtf
acesso em 18/03/2005.

OCAHITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.183-197.

OMOTE, S. A integração do deficiente: Um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, 2, 55-62. 1994.

ORTEGA, M. P. P. Linguagem e deficiência visual. *In*: MARTÍN, M. B. e BUENO, S. T. (coord.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003. p. 77-95.

PINO, A. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, n. 42, ago. 1992.

ROCHA, H. F. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. MEC. 5ª ed. Minas Gerais. 1988.

ROS, S. Z. Vivendo e aprendendo: processos de mudança em grupos marginalizados pela “deficiência” e pela velhice “incapacitada”. **Ponto de vista: revista do curso de Pedagogia Séries iniciais – Habilitação Educação Especial do Programa Magister**. V. 2, n. 2. Florianópolis: UFSC, 2000. p.34-40.

ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In*: BIANCHETTI, Lucédio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**. n. 23. Curitiba: Editora UFPR, 2004., p. 203-224.

SALOMON, S. M. **Deficiência Visual: um novo sentido de vida**: proposta psicopedagógica para ampliação da visão reduzida. São Paulo: LTr, 2000.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. São José: FCEE, 2002. 248 p.

SANTIN, S.; SIMMONS, J. N. Problemas das crianças portadoras de Deficiência visual congênita na construção da realidade. Tradução De Ilza Viegas. Artigo publicado em inglês pela “Visual Impairment and Blindness”, 1977.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência. *In*: SASSAKI, R.K. Vida independente. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: _____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: _____ . (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C.; SOUZA, R. M. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação**. Disponível em:

<http://virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=Midiateca&index=Midiateca>. Acesso em: 28 mar. 2005.

SOUZA, O. S. H. **A integração como desafio: a con(vivência) do aluno deficiente visual na sala de aula**. 1997. 157 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

SOUZA, R. M.; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXIII, n. 79, p. 39-63, agosto de 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/textos/salamanca/htm>. Acesso em: 20/04/2002.

VAN DER VERR, R. e VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

VAYER, P. e RONCIN, C. **Integração da Criança Deficiente na Classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: política e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. Obras Escogidas. Tomo V. **Fundamentos de Defectologia**. Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Obras Escogidas V. **Fundamentos de defectologia**. Visor Dis., Madri, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Transcrição do depoimento do sujeito 1

DEPOIMENTO DE S1

S1P1 Vou começar pelo começo. Segundo minha mãe, quem descobriu minha deficiência visual foi uma tia. Quando tinha um mês, eu acho, ela começou a perceber que os olhos mexiam muito, viravam. Só que meus pais não levaram no médico, só levaram depois dos sete anos de idade, até então eles acreditavam em curas espirituais, de benzedeira etc.

S1P2 Eu comecei com quatro aninhos e meio pra cinco na pré-escola. Fiquei lá até os sete anos e fui para a primeira série. Não tinha ninguém com deficiência visual na escola, eu era a única, era pequeninha, precisava de material adaptado, mas não tinha, não existia. Eu lembro que enxergava bem pouquinho, lembro que me batia nas carteiras. Eu não conseguia acompanhar o pessoal devido ao problema de visão, não tinha adaptação de material de jeito nenhum, nada. Nessa época entrou uma diretora, mulher do tenente da cidade, uma pessoa mais instruída que veio de São Paulo e começou a se preocupar com o meu problema, chamou o meu pai, disse o que podia ser feito... Então com nove anos eu fiz a primeira cirurgia, que não resolveu muito. Depois eu descobri que não resolveu porque foi colocada uma lente virada, não foi colocada a lente certa.

S1P3 Embora meus pais soubessem da dificuldade, não tinham preocupações com adaptações, não via isso da parte deles, eles iam ao colégio, mas a professora não falava nada. Eu já pintava, desenhava, mas tudo com dificuldade.... Tudo tinha que ser bem pertinho, cheirava o papel...

S1P4 No entanto, me alfabetizei, mas com muita dificuldade. Eu lembro que na 2ª série me dava muito bem em relação a Matemática, tabuada. Mas a leitura era um terror! Geralmente eles chamavam na sala da diretora pra tomar a leitura. Era uma coisa mais aterrorizante, a diretora não percebia o meu problema, não queria nem saber.

S1P5 Mesmo assim passei para a segunda série. Quando cheguei na segunda série, a professora conversou com meus pais para que minha irmã mais nova me acompanhasse. Então eu reprovei para que minha irmã me alcançasse. Com o auxílio de minha irmã passei de ano.

S1P6 Na terceira aconteceu algo totalmente diferente. Tinha uma professora super legal. Ela adaptava tudo, da maneira dela. Tudo que ela passava no quadro, copiava com a letra bem grande e passava para mim. Eu tinha uma amiga da sala que era bem legal, nós estudamos juntas até a 6ª junto e ela sempre copiava meu material.

S1P7 Na terceira série foi bem fácil, muito legal, foi um dos anos em que eu mais me dei bem... A 4ª foi normal. Quando entrei na 5ª série também foi legal, acompanhava a turma. Acho que a visão melhorou um pouco, eu tinha feito cirurgia, o professor sabia do problema.

S1P8 Os professores eram legais e se preocupavam, não cobravam tanto. Mas com relação às provas não se preocupavam em adaptar as questões que eram extensas e eu tinha que responder oralmente.

S1P9 Com a cirurgia que fiz, comecei a enxergar um pouco melhor, mas ainda assim muito de perto. Sempre tinha alguém que lia pra mim. Mas conseguia... Os colegas e a minha irmã me ajudavam.

S1P10 Eu estudei junto com minha irmã tempo todo até a sétima série... Sempre na mesma sala. Teve uma época que houve separação de sala porque a escola classificava as turmas por aproveitamento. Aí nos separaram, eu lembro que eu fiquei na turma A e minha irmã ficou na turma B. Após muita briga, meu pai conseguiu que nós duas estudássemos juntas de novo. Mas eu sempre tive um rendimento melhor que minha irmã, porque a facilidade de gravar as coisas pra mim era bem grande. Hoje não é tanto. Mas antigamente era...

S1P11 Em relação a Geografia e História era muito bom. A professora era bem estimulante, ela trabalhava junto comigo. Nessas matérias era sempre melhor do que a minha irmã. Agora a Matemática, por mais que eu gostasse, e não tivesse problema, era muita...aquelas coisas de potência, a professora ficava escrevendo no quadro e copiando, eu me perdia, me dava mal porque não conseguia acompanhar o professor e o professor geralmente não vinha explicar, mesmo sabendo da dificuldade. Todo ano eu ficava pra exame nessa disciplina. E na 6ª série reprovei. Isso aconteceu por que fui fazer uma cirurgia. O diretor do colégio propôs que o professor levasse a prova no hospital, mas ele não aceitou e me reprovou. Foi onde eu me revolttei e daí eu fiquei de 1993 até 1998 sem estudar. Fiquei cinco anos sem estudar. Perdi todo esse tempo da minha vida porque eu não quis voltar a estudar naquele colégio onde aquela professora dava aula.

S1P12 Também tive problemas na adolescência com alguns colegas que tiravam sarro de quem era diferente, principalmente os meninos. Eu lembro que tinha uma guria que tinha problema, deficiência visual, ela usava óculos, então o pessoal tirava muito sarro da cara dela. E o meu problema era super complicado também, eles tiravam sarro mesmo, me ofendiam...xingavam de cega e aquilo era doloroso, eu sabia que não era cega, eu não entendia, não estava acostumada com a deficiência, não como hoje. Eles me chamavam de olho torto, de vesgo, então isso era super chato, doloroso mesmo e me deixava muito irritada...

S1P13 Depois viemos embora pra cá (Camboriú), e meus pais não incentivaram a estudar, achavam que estava bem em casa, não precisava estudar... Em casa era sempre vista como a coitadinha, a protegida, a mais visada de todas as filhas. Assim, cuidavam muito, faziam meu prato, arrumavam o café na xícara. Hoje em dia não é mais assim, é claro...(risos). Mas meu pai, no domingo, ainda faz meu prato, porque ele quer. Eu fico meio sem graça, mas se tivesse deixado ele fazia até hoje...

S1P14 Somente por vontade própria, com dezessete, dezoito anos quase, voltei a estudar. Fiz o supletivo em dois anos, 1º e 2º grau. Conseguia fazer duas provas por dia. Na época eu só estudava, estudava, estudava os módulos, fazia as provas, assim terminei logo.

S1P15 O supletivo foi fácil, porque pegava o módulo, levava, estudava sozinha... Também não tinha adaptação de material, era tudo normal. Tinha uma professora, que na época estava

trabalhando ali, com os deficientes visuais, os deficientes auditivos, os físicos, só que o material não era adaptado, acho que para os cegos era lido a prova e eu fazia a prova normal.

S1P16 Na época, em 1998, eu ainda não havia feito novas cirurgias, eu só fui fazer as cirurgias no final de novembro e no comecinho de 1999 que eu terminei o ensino médio.

S1P17 Quando comecei a me relacionar com as pessoas com deficiência visual eu pensei, esse pessoal é louco. Eu não conhecia cegos, não tinha relação com cegos, com deficiente nenhum. Para a família não tinha deficiente dentro de casa, tinha alguém com problemas, mas não era deficiente.

S1P18 Foi um novo mundo ingressar (na sala de recursos da educação de jovens e adultos de Itajaí), ali com aquele pessoal. Eu lembro que até hoje eles falam que eu era muito tímida, muito quieta, calada. Mas não era nem timidez, não sei se era medo de estar se envolvendo no meio deles, porque eu não sabia, tinha que ficar quieta pra conhecer, pra ver como era, eu nem sabia que cego podia fazer alguma coisa, sair na rua. A partir daí foi mudando a minha visão. Quando eu terminei o supletivo já tinha cego na faculdade, e eu pensei, se tem cego na faculdade, porque que eu não posso entrar também?

S1P19 Fiz o vestibular e entrei, com medo de como o pessoal ia me tratar, já me sentindo diferente dos outros. Só que foi totalmente diferente, foi legal, algumas pessoas até no começo achavam estranho ter uma pessoa deficiente na sala. Algumas pessoas chegaram a dizer que eu ia me “ferrar”, que não ia agüentar, mas isso foi tudo no começo, depois essas próprias pessoas se tornaram meus melhores amigos dentro da sala.

S1P20 Acho que essa visão inicial começou a mudar a partir do momento que eles viram a capacidade e a vontade. Eu lembro que a professora responsável pelo NAPNE na época me apresentou ao professor e falou da minha dificuldade. Uma aluna mais velha disse: “é, eu já fiz várias faculdades e eu sempre me ferrei, eu tenho certeza absoluta que ela também vai se ferrar, ainda mais com a dificuldade que ela tem de visão. É tanta coisa pra ler...”.

S1P21 Depois de uma prova, ela veio conferir as notas comigo e com algumas amigas minhas e perguntou como é que eu podia ter tirado uma nota melhor do que a dela. Como se só porque tenho problema tenho que tirar uma nota menor do que a dela. Foi passando o tempo, ela veio convidar pra fazer trabalho junto, foi mudando a visão dela. Ela foi conhecendo, vendo que era totalmente diferente. Pra mim, na visão dela, deficiente devia ter uma capacidade baixa, devia ter um problema mental junto, eu acredito que era isso que ela pensava.

S1P22 No primeiro período tive bastante dificuldade com alguns professores, com anatomia, em relação em estar identificando estruturas e essas coisas assim. Eu lembro que a S. era bastante rigorosa, não sei se ela não quis entender que eu tinha dificuldade, ou não modificou nada porque não quis. Mas eu tentava tudo. Cabeí reprovando nessa disciplina.

S1P23 Eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema, que precisava de tal material. No entanto, até hoje, pra ser bem sincera, o único professor que adaptou material foi uma professora de desenvolvimento, que trazia todas as transparências ampliadas pra mim.

S1P24 Em relação às provas, eram raros os professores que ampliavam, eu tinha que sair pelos corredores ampliando, ia no xerox e ampliava. Esse semestre ainda não aconteceu.

S1P25 Na minha trajetória escolar tive alguns pontos negativos...Eu lembro que quando criança eu chorava muito quando tinha que ir pra escola porque tinha criança que judiava, batia nos outros, essas coisas que eu acho que acontecem ainda nos colégios.

S1P26 Outro ponto negativo também é a falta de vontade de família Não sei se é porque queriam proteger, achavam não precisava estudar, tinha tudo em casa. Toda vez que saía de casa tinha que levar alguém junto para acompanhar. Não tinha independência em nada, só fui conseguir sair sozinha, escapar, agora aos dezesseis, dezessete anos. No CEJA (Centro de Educação de Jovens e adultos) sempre tinha que vir uma irmã junto ou minha mãe ou meu pai, esperavam fazer a prova e depois voltávamos pra casa. Isso foi super chato. Não sei se foi bom ter conseguido essa liberdade depois de tanto tempo ou se deveria ter coragem de ter saído sozinha mais cedo.

S1P27 Em 1998 eu fiz cirurgia, cirurgia, cirurgia, foi gasto horrores de dinheiro, eu lembro que na época foi gasto sete mil e poucos reais só em cirurgia. Então eu disse, agora vão ter que confiar em mim ou desconfiam pelo resto da vida. Foi quando que eu consegui melhorar bastante a minha visão. O olho esquerdo, quando eu tirei o tampão não foi um mar de rosas, aquele monte de luzes, foi horrroso, mas depois foi clareando, foi muito gostoso assim. Depois fiz a cirurgia da vista direita, mas não teve os resultados esperados devido a lente ter sido colocada errada quando criança, então o olho direito ficou do jeito que era. Mas com a cirurgia eu consegui enxergar bem melhor do olho esquerdo.

S1P28 Acho que, em função da dificuldade visual, se eu tivesse material adequado, se tivesse uma outra forma de estar aprendendo, eu acho que teria me saído melhor na escola, porque a capacidade de aprender eu tinha, foi mais pela dificuldade de visão que tive dificuldade na escola.

APÊNDICE B

Transcrição do depoimento do sujeito 2

S2P1 Na minha casa, antes de entrar no colégio, sempre tinha uma preocupação a mais. Nem chamo de super proteção, talvez medo, medo de que pudesse ser ofendido, magoado, medo talvez que desde pequeno já percebesse a diferença. Eu percebia que algumas coisas eram evitadas porque achavam talvez que pudesse passar por algum constrangimento.

S2P2 Eu só tive 10% de visão, o máximo que eu já tive. Nasci com glaucoma congênito, foi diagnosticado no começo, no olho esquerdo eles fizeram a cirurgia, foi um erro médico. Mas ainda tinha um restante no outro olho. Fiz tratamento até os dezesseis anos. Então em outra cirurgia fiquei cego, mas já tinha previsão de risco, já sabia disso. É uma das coisas que também sempre tentaram me esconder e não conseguiram: os riscos das cirurgias. Essas cirurgias, no caso foram feitas várias no olho direito, no mínimo umas doze ou treze, mas todas elas com o risco de hemorragia e ficar cego, eles tentavam [os pais] e até o próprio médico, esconder as possíveis conseqüências.

S2P3 Quando começou a época de estudar a minha mãe chegou a procurar até a APAE. Acho que naquela época a única coisa que tratava de Educação Especial era a APAE, com certeza ela foi indicada para ir lá. Queriam me convencer a estudar lá, porque tinham dois alunos perto de casa que já estudavam lá, mas que não tinham deficiência visual, eram pessoas com problemas de aprendizagem, uma deficiência mais séria. Eles me diziam: tu vais sentadinho, bonitinho, eles te trazem em casa e te pegam em casa. Agora o que aconteceu eu não lembro mais. Fiquei só um ou dois dias... Há dezenove anos atrás...Faz tempo...

S2P4 Então fui estudar num prézinho de uma escola do bairro. Mas eu sempre tive medo, sempre tive receio de ir para o colégio, de estudar, tinha vergonha. Tinha medo porque eu sabia que era um ambiente de pessoas em condições normais e eu não conhecia, não dominava aquele ambiente, que tinha o problema de ter pessoas estranhas e mais o problema de, por ser deficiente, andar mais devagar talvez ou trombar lá uma vez ou outra com outro. Claro que eu pensava que isso poderia acontecer lá e daí como ia ser? E a vergonha também... Por que o deficiente, enquanto não se encontra, sempre quer passar por normal. Quando vê um deficiente dizendo que devem ter com ele atitudes de pessoa normal é porque ainda tem um pouquinho de dificuldades de aceitação, eu acho né?

S2P5 Foi nessa época, no início do colégio, que comecei a perceber minhas diferenças em relação aos outros. Até aí era tudo muito tranquilo, eu não sabia da diferença, não achava diferença nenhuma. Brincava com os primos, vizinhos, mas era normal. A hora que comecei a ir no colégio que percebi que não era tão igual.

S2P6 Tenho um irmão mais velho, um ano mais velho, mas que não tem nada, na família ninguém tem. No meu caso por ser congênito, até deveria ter, mas não tem. Eu sabia, é claro, que havia diferenças porque assistia televisão e coisa e tal, e o meu irmão podia estar rindo e eu não sabia porque. Ou quando comentava alguma coisa que havia passado na TV, mas como eu tava naquela fase de contrariar, tapeava, fazia de conta que via, não pedia ajuda. Isso foi na fase anterior ao colégio, mas no colégio também demorou para mudar minha atitude, não foi no primeiro ano que mudou não, ficou pior até.

S2P7 Eu estudei porque o meu pai sempre dizia que tinha que ir e tinha quer ir. Pela minha mãe talvez eu não tivesse estudado. Uma das coisas também que deixava a família preocupada era ir para o colégio, porque para chegar lá tinha que atravessar uma avenida, uma via rápida. Essa preocupação meus pais sempre tiveram. Eu nunca fui sozinho e nunca voltei sozinho do colégio. Ou meus pais, ou meu avô quando era vivo, ou meu irmão...

S2P8 Eu e meu irmão sempre estivemos em séries diferentes, eu na terceira e ele na quarta. Mas depois aconteceu de ele reprovar dois anos consecutivos e eu o alcancei.

S2P9 Quando eu cheguei na primeira série com uma professora, que era uma pessoa que talvez não tivesse conhecimento, mas tinha paciência, já tinha uns cinquenta e talvez já tivesse experiência para tratar com aluno com alguma dificuldade. Ela tentou e conseguiu, no primeiro ano ela conseguiu me deixar tranquilo para aprender, porque eu já tinha reprovado na primeira série anteriormente.

S2P10 Eu não cheguei a completar o pré, porque não tinha quem levasse e fosse me buscar, e não fui até o final. Fiz o primeiro ano e reprovei, e a própria coordenação da escola me colocou na sala dessa professora e essa professora conseguiu. Eu sempre ficava constrangido em alguns casos, por exemplo, ler no quadro eu nunca consegui.

S2P11 Vou relatar um caso interessante: eu nunca consegui copiar do quadro sentado na carteira, e os professores, eles não entediam, fechavam a cortina e diziam “estás vendo?” “vem mais perto e vem mais perto”, mas isso não adiantava, quanto mais perto do quadro mais perdia o ângulo das laterais. Não tinha jeito.

S2P12 Eu cheguei até a 8ª série sem nenhum auxílio. Eu acredito que só cheguei até a 8ª série porque depois na 5ª série eu comecei a ir com meu irmão. Às vezes ele me deixava na mão, porque ficava bravo, ficava nervoso, era natural.

S2P13 Eu terminei a primeira série normal. Me alfabetizei normal, mas só lia o que era grande, pois os textos não eram ampliados. O que era pequeno eu não conseguia ler. A professora da primeira série procurava escrever grande, procurava fazer mais ditado. Eu acredito que ela mudou toda a maneira de dar aula em função de um aluno só. Ela escrevia menos, não enchia o quadro. Escrevia e logo já apagava e ditava mais porque tinha hora que não tinha como ver. Enquanto eu estive nessa primeira série foi tudo tranquilo. Quando fui para a segunda série, a professora não me aceitou na sala dela, disse que não aceitava aluno deficiente na sala dela. Me mandaram embora e iam ver o que iam fazer. Ela [a professora] não queria de jeito nenhum um aluno naquelas condições na sala dela. Isso no primeiro dia de aula. Ela disse que um aluno nessas condições não aprende, não tem como aprender e não podia parar de dar aula para os outros por causa de um.

S2P14 Depois meu pai foi na escola, discutiu e, embora meu pai não soubesse nada de educação especial, ele achou que podia, que eu tinha condições e fez eles aceitarem, discutiu muito, e no outro dia eu já voltei, com outra professora. Aquela professora já não estava, arrumaram uma substituta. Este foi o ano em que mais trocou professora, foi uma segunda série em que passaram nove professoras. Até aí eu ia sozinho, estudando bastante, tinha que fazer apontamentos e depois, no caderno, eu mesmo não entendia o que escrevia. Até esse ponto eu ainda não tinha me achado, não pedia auxílio dos meus colegas.

S2P15 A Educação Física foi uma barreira. Até a segunda série o médico não deu atestado para não fazer educação física, eu fazia normal, mas tinha muita dificuldade, porque eles [os outros alunos] eram mais rápidos, eles faziam tudo diferente e aí a gente já se sentia inferior. As instruções eram orais e naturalmente eu fazia tudo errado porque também não perguntava como era para fazer.

S2P16 Na sala de aula não tinha cobrança, pelo que eu conseguia, aprendi até demais, era difícil algumas coisas, quando passavam no mimeógrafo e vinha meio apagado ou manchado eu não conseguia ver, mas também não falava. Chegava a prejudicar as notas eu acho.

S2P17 Depois eu cheguei na terceira série, também tinha uma professora quase como a do primeiro ano, ela tentou ajudar bastante, só que ela queria que eu copiasse do quadro. Ai eu tinha que levantar, ficar em pé, botar a cabeça lá [perto] do quadro, ver o que estava escrito, voltar e escrever, levantar, ler, voltar e escrever. Tinha que passar na frente dos outros, diziam “sai da frente”, mas como?, eu tinha que fazer isso. Foi assim até quase terminar o ano. Ai eu disse, não dá mais, não consigo, prefiro ficar assim e a senhora ditar mais. Sempre [a professora] tentava escrever com giz forte, amarelo. Giz amarelo eu conseguia ver alguma coisa. Sempre insistindo: puxa a cadeira, fecha a cortina, a cortina atrapalha, a luz atrapalha... Que nada, nada atrapalha, não enxergava mesmo. E tinha o problema de ser um pouquinho maior, tinha que sentar na frente. A gente sentia também, tudo dá diferença. Os professores cobravam muito de [usar] óculos, mas não adianta, é a mesma coisa que um pára-brisa de um carro nublado, se botar óculos vai melhorar aquela imagem? Nada, vai continuar na mesma.

S2P18 A terceira série terminei bem. A quarta série já tive medo de fazer, achava que era muito difícil. Perguntava para as outras crianças o que tinha pela frente, toda criança diz que é difícil. Eu já me assuntava mais ainda. Só que sempre forçado pelo meu pai, porque eu, até esse momento, a qualquer ponto acho que desistia. Sempre tive muita vergonha. Muita vergonha, muita vergonha. De pedir ajuda, das pessoas olharem pra mim, de tudo. A vergonha prejudicou bastante eu acho. E quando veio a quinta série, que eu sabia que eram nove professores, e tinha bastante que estudar, que eram quarenta e cinco minutos de aula, e tudo era mais rápido, aí eu ...Aí eu me escondi dois dias dentro do rancho e faltei. A minha mãe era mais fácil de enganar, o meu pai era mais difícil, ele ficou sabendo e me levou lá.

S2P19 O meu irmão já tinha reprovado e eu sabia que ia estudar na sala dele, ele até me ajudou, encadernou os cadernos, mas não me convencia. Nada convence quando a gente tem medo. Bem no começo assim, o ambiente, a gente se sentia um peixe fora d'água. Em casa tem tudo certinho, lá não vai estar tudo certinho. Na quinta série complicou tudo, era difícil. Por mais que meu irmão estivesse ajudando, tinha muito conteúdo, bastante coisa, tinha livro, não conseguia ler no livro, nunca consegui ler um livro. O professor mandava fazer leitura, eu dizia “professor, não consigo ler”, “então lê comigo”. Ele falava uma frase e eu falava outra, mas pôxa, eu tava fazendo papel de bobo, não tava lendo. Até que chegou uma hora que eu disse “não, professor, assim eu não leio mais, pode me dar zero, mas assim eu não leio”, “mas tens que ler para eu te avaliar”, “mas eu não to lendo, eu to repetindo”. Eu decidi sozinho que eu não lia mais e a partir daquele dia eu não li mais livro. Porque antes eu só lia as palavras grandes do livro. O meu irmão as vezes lia pra mim, o que ele não lia era conteúdo perdido. E também já gravava algumas coisas. Eu não usava direto [o gravador] porque eu tinha vergonha, mas o meu pai já dizia “leva o gravador, grava as aulas”, desde o começo ele já dizia. E a vergonha, só eu ia ter, os outros não tinham, então não levava.

S2P20 Também tinha uma outra professora, de matemática, fui da 5ª a 8ª com ela, aí tive dificuldade. Por exemplo, tinha que trazer o exercício pronto e ia no quadro escrever o exercício, tinha que fazer no quadro, tinha que escrever no quadro. Ela perguntava o que estava escrito, mas nem eu sabia o que tinha escrito, refazia tudo de novo. Ela demorou para entender, até a 7ª série eu ia no quadro, então eu decidi que não ia mais, não conseguia, fazia errado, era constrangedor.

S2P21 Na avaliação era normal, eles [os professores] faziam a pergunta e eu já escrevia um pouco forte para fazer depois, e depois não lia o que escrevia e ficava em branco aquela que eu não identificava. Da 1ª a 8ª série eu não fiz uma prova oral. Nunca sugeriram a prova oral, não sei se era medo de mudar a avaliação. Teve prova em grupo, algumas vezes ele [o professor] me deixou fazer junto com outra pessoa.

S2P22 Teve outra professora que quis melhorar minha caligrafia. Mandou eu escrever trinta páginas naqueles cadernos de caligrafia que tinham duas linhas, “mas tu fugiste da linha aqui, você tem que melhorar a caligrafia, não dá para entender tua letra”. Claro que não dá para entender, eu mesmo não conseguia ler o que escrevia. Também a Educação Artística era difícil, tinha um risco, passava, eu fazia com falhas, aí mandavam eu fazer de novo e de novo. Pintar também era uma dificuldade, porque para mim, com dois risquinhos parecia que tava tudo pintado, mas que nada, tava só riscado, aí tinha que fazer de novo.

S2P23 Da 5ª série em diante eu comecei a pegar exame, principalmente em Matemática, porque ela [a professora] usava muito o livro, seguia o livro, o planejamento das aulas era todo baseado no livro.

S2P24 Hoje em dia, eu vejo que poderia ter aproveitado muito mais, se eu pudesse voltar lá hoje, teria aprendido muito mais. Eu não gostava de estudar, até a 8ª série foi meu pai que obrigou, se não eu não ia.

S2P25 E também tiveram episódios assim: trocava a sala. Trocar a sala era um terrorismo. Eu andava pouquinho assim no pátio, já para evitar trombada, evitar tudo. Eu sempre deixei de fazer as coisas em função de passar por vergonha, constrangimento, essas coisas. Na verdade, o deficiente não passa por constrangimento, eu acho, a pessoa que está com ele passa, o irmão. Porque para ele [o deficiente] é natural. Eu sentia vergonha de mim, mas ficava constrangido pela pessoa que estava comigo. Eu tive experiências negativas, colega que dizia “olho de peixe morto”, “pra que estudar, você nunca vai conseguir nada”.

S2P26 No bairro muitas pessoas me conheciam, porque uma vez foi preciso fazer um bingo pra eu poder fazer uma cirurgia. Então daí em diante deu uma abrangência maior, o pessoal sabia onde eu morava, aí começaram a entender mais a dificuldade, os colegas. Porque eu não falava da minha dificuldade, nunca falei pra ninguém, nunca conversei isso com ninguém, o que eu passava, se precisava de ajuda, nunca, nunca. Eu brincava normal, tudo que eles [as crianças] faziam eu tentava fazer igual, andar de bicicleta...Esbarrei muito de bicicleta, mas dizia que faltou freio, mas nunca que era porque eu não via. Eu tinha vergonha de dizer que eu não via.

S2P27 A minha mãe tentava me impedir de sair, brincar, mas eu fugia, dizia que ia num lugar e ia em outro. Sempre gostei de subir em pé de goiaba, ela ficava preocupada, mas eu fazia. Tentava me impedir de tomar muito sol, mas também não adiantava. O médico mandou um laudo dizendo que não podia fazer Educação Física na segunda série, mas em casa eu sempre

joguei, corri, e ela [mãe] dizia “toma cuidado”. Eu sabia que não podia ganhar uma bolada, que podia ter descolamento de retina, mas eu sempre ia, e lá uma vez ou outra eu ganhava uma bolada e a cara ficava vermelha, mas daí eu não ia para casa, só ia depois, senão ganhava uma bronca.

S2P28 Na oitava série eu tive muita dificuldade, acho que tinha perdido um pouco mais da visão. Até a 8ª série eu havia feito algumas cirurgias mais simples, a maior veio depois da 8ª série. Mas eu sabia que eu ia perdendo [a visão], só que eu nunca dizia que estava perdendo porque eu ia preocupar meus pais, eu sempre tentei esconder isso deles. Eu tinha medo de ficar cego, não aceitava a idéia de perder a visão. Essas cirurgias mexem com agente. A gente vai lá [na consulta], vê que a pressão [do olho] está alta, e marca a cirurgia para uns quinze, vinte dias depois, então aqueles dias ficam como uma despedida, olha para uma coisa e pensa “não vou ver mais”, olha para outra coisa e pensa “não vou ver mais”.

S2P29 Enquanto eu estive na escola, não convivi com outras pessoas [com deficiência visual], achava que era o único no mundo. No colégio não aparecia ninguém, só de óculos. Nem na clínica, porque nós íamos daqui para Curitiba, então não tinha muito contato com outras pessoas, apenas ouvia alguns relatos, mas não entendia muito. Somente mais tarde, quando fiquei cego, entrei na associação de deficientes visuais, através do meu pai. Meu pai soube, através de uma pessoa que trabalhava com ele da associação, e ele disse que eu podia ler em Braille, pode ser advogado. Eu pensei “não pode”, mas eu não queria ir, mas meu pai insistiu e aí que eu vi que tinham outras pessoas iguais. Eu vi que tinha outras pessoas [cegas] que estudavam, trabalhavam, viviam sozinhas...

S2P30 Quando eu fiz a última cirurgia e perdi totalmente a visão, logo no início do outro ano [após o término da 8ª série], eu não sabia se ia voltar para o segundo grau. Para mim acabava ali. Depois da 8ª série eu não ia ter perspectiva de fazer mais nada, acabava ali. Depois que eu fiz a cirurgia, logo em seguida a gente descobriu aqui em Itajaí [a associação], aí eu vim pra cá. Seis meses depois eu já estava estudando de novo, me reabilitando, aprendendo Braille, bengala, sorobã. Só depois de um ano e meio, mais ou menos, eu voltei para o CEJA [Centro de Educação de Jovens e Adultos de Itajaí], para fazer o supletivo do ensino médio. Eu quis ganhar tempo porque fiquei quase dois anos parados e porque no CEJA já tinha módulos em Braille feitos pela FCEE [Fundação Catarinense de Educação Especial]. E não tinha que depender tanto do professor, podia levar para casa, estudar sozinho.

S2P31 O ensino médio foi normal, não teve dificuldade. O CEJA agora mudou, mas antigamente o aluno tinha hora marcada com o professor, era individual ou com dois, três, uma aula rica. Foi aí que eu aprendi muita coisa. E tinha acompanhamento especializado no CEJA, que foi fundamental para mim, foi muito importante. Os professores [das disciplinas] não conheciam Braille, então tinha que ter alguém para passar transcrever as provas que eram respondidas, tirar alguns símbolos, essas coisas.

S2P32 Fiz o vestibular logo que terminei o ensino médio. Quando eu cheguei no vestibular ainda faltavam algumas provas, mas como eu sabia que ia terminar logo, eu fiz o vestibular. Passei para o curso de Direito e, mais tarde também comecei a fazer Ciências da Computação. Agora estou só fazendo Direito, que termino daqui a dois anos.

S2P33 Na faculdade tem muita dificuldade também, mas eu vou levando e consigo me sair bem, mesmo sem ter tudo que precisa. Geralmente não tem o material que o professor pede pra ler, tem que alguém ler pra mim, ou pedir pra passar pro braille no NAPNE. Mas demora

e não dá tempo de fazer leitura completa ou ler mais de uma vez. Isso prejudica a gente. Também tem professor que não entende que a gente precisa de mais tempo, ou fazer alguma prova oral. Eu falo logo pros professores e os colegas que eu preciso de apoio deles, sempre tem alguns que ajudam, emprestam o caderno para tirar cópia das anotações, alguns professores também têm textos na Internet e isso ajuda bastante. Só que os laboratórios não tem os programas [dosvox, virtual vision] pra leitura. A maior dificuldade é a falta de livro em braile e mais gente para fazer as transcrições.

APÊNDICE C

Transcrição do depoimento do sujeito 3

S3P1 Eu não fiz educação infantil. Eu tenho uma irmã que é um ano mais velha do que eu. E ela também não fez educação Infantil, foi direto para a primeira série. Mas como ela foi um ano na frente de mim, quando ela chegava em casa ela sempre me repassava mais ou menos o que tinha acontecido. E ela gostava de estudar. Então ela ia passando pra mim muita coisa. Nessa época eu estava em casa porque no caso eu já tinha bastante deficiência visual, não sei o percentual, quanto eu tinha de grau, mas eu tinha bastante dificuldade. Tinha mesmo. Eu morava em uma cidade muito pequena, não era desenvolvida, eu lembro que a mãe, para levar a gente em um oftalmologista tinha que viajar.

S3P2 Bem pequena comecei a usar óculos, eu tinha três anos. Minha mãe, não sei se ela não queria acreditar, não sei o que passava, também eu era criança, não entendia, se achava que eu ia melhorar... Parece que quando ia no médico, o médico não falava a realidade para ela, não sei se ela pensava que eu enxergava, só sei que existia uma barreira, não lembro o que acontecia com ela, não sei se ela pensava que eu ia melhorar com óculos. Eu lembro que cada vez que ia no oftalmologista e trocava de óculos eu ficava muito animada, eu pensava que ia melhorar, por causa da lente, trocava a lente, mas no meu caso não surtia nenhum efeito.

S3P3 Quando era pequena eu tinha muita dificuldade quando caía uma coisa no chão, isso eu me lembro, que eu não achava, mesmo com pouca idade eu tinha consciência de que eu não tava vendo, mas minha mãe nunca falava comigo sobre isso. A minha irmã mais velha enxerga normal. Como eu disse, ela já tava na primeira série e ela passava muita coisa para mim. Mas eu lembro que já tinha muita dificuldade em enxergar. Eu sempre pedia para ela fazer maior as letras, com seis, cinco anos. Ela tinha sete e eu seis. Eu tinha vontade, uma vontade imensa de entrar na primeira série. Eu ficava muito triste quando ela ia para a escola e eu não podia ir.

S3P4 Ai então quando chegou a minha hora de ir para a escola, ai foi bem traumático a primeira série, bem traumático mesmo. Era uma cidade muito pequena, até hoje não existe educação especial lá, não tem uma professora para trabalhar com deficiente visual, deficiente auditivo, não existe uma sala de recursos até hoje. Sabes que, quando já existe um professor, porque a criança já tem dificuldade inserida no ensino regular, quando o professor já tendo acesso a educação especial, mesmo assim tem dificuldade, ele nunca trabalhou dentro de uma sala de aula normal (com um aluno com necessidades especiais), sempre o professor fica meio tenso, preocupado quando entra uma criança com necessidades especiais, mesmo ele sabendo que tem possibilidades, que tem Braille... Mesmo assim não é fácil... Ninguém sabia da minha dificuldade na escola. Acho que não teve nenhuma comunicação. Eu era muito tímida, e também não cabia a mim, tinha que ser, com certeza, a minha mãe a falar com a professora. E não tinha esse intercâmbio. E também a minha mãe, talvez até ela não pensava que era tanta dificuldade que eu tinha... E a professora... no caso eu sentei bem atrás, quase não consegui copiar nada. Não conseguia copiar nada. Eu me lembro no dia que houve um teste com os alunos, um teste de visão, que costumavam fazer. Foi detectado que eu tinha que sentar bem na frente, na primeira classe. E eu não podia sentar no canto, tinha que ser mais ou menos centralizado no meio do quadro. Ai eu consegui copiar alguma coisa, com bastante dificuldade, mas eu consegui me alfabetizar.

S3P5 Eu lembro da professora até hoje. O nome dela era Ana. Ela não fazia nada. Ela me deixava bem jogada mesmo. Porque tem que falar a verdade. Eu não sei se de repente ela não sabia como trabalhar comigo, ninguém sabia, nem a minha mãe. Ela também não foi preparada, ela não sabia nem o que fazia, eu acho. E depois, existia naquela época, o professor era bem dono absoluto da verdade, bem tradicional mesmo, só ela falava. Era bem diferente de hoje, quando a criança pode se expressar, falar. Na minha época não.

S3P6 Então a maioria (dos professores) não falava e eu era tímida mesmo, eu sofri bastante. Mas eu consegui me alfabetizar sentando na primeira classe, só que com muita dificuldade. Eu já tinha dificuldade em localizar as linhas, escrevia fora de linhas. Ai a minha mãe foi vendo, nem a minha mãe não sabia que a minha situação era tão grave.

S3P7 Eu conseguia enxergar com muita dificuldade, eu colocava (o livro) bem em cima do olho. Eu lembro que eu forçava muito e quando chegou o final do ano eu não conseguia mais ler. Porque tinha o nome da história que tinha a letra maior. Quando chegou ao final do ano eu só conseguia ler o nome da história.

S3P8 E pior de tudo que eu achava mesmo era o dia das provas. As provas eram feitas assim: geralmente os professores traziam as provas já prontas, já escritas. Só que vinham com muitos defeitos, bem fraquinha. Era tipo mimeografada. E eu lembro que pra mim vinha bem fraquinha e eu não conseguia ler a prova e eu também não falava nada para a professora porque ela quase não chegava perto de mim. Ai quase sempre eu não conseguia responder as questões, não porque eu não sabia, mas porque eu não conseguia ler. Ai eu rodei na primeira série, mesmo estando alfabetizada. Eu rodei porque naquela época tinha aula de leitura, era tipo uma prova. Daí ela dava a redação para a gente ler um pouquinho antes, uns quinze minutos antes. E ela fazia um por um, e quando chegou a minha vez, era mimeografado e muito fraquinho e eu não consegui ler. E ela pensou que eu não sabia ler. Só sei que foi muito traumático a minha (passagem pelas) séries iniciais. A minha decepção maior foi quando eu rodei. E no outro ano eu repeti com outra professora, mas é engraçado que a primeira professora eu lembro, mas da segunda eu não lembro. Eu acho que era um pouco melhor, mas não consigo lembrar dela, do nome dela, do rosto dela, não consigo lembrar não sei porque.

S3P9 Daí eu passei para a segunda série, não sei como, mas eu acho que ela leu para mim as questões, porque eu ficava tão nervosa por causa das provas e pelo fato de eu não conseguir ver. E eu ficava muito nervosa. Esses dias eu tava até lembrando, forçando mesmo para lembrar, mas acho que eu ficava tão nervosa que deu um branco da segunda série que eu não lembro. Acho que ela (a professora) leu algumas coisas e eu consegui responder as questões.

S3P10 A partir da segunda série, minha mãe resolveu que eu não iria mais estudar, tava muito difícil. A minha mãe, pelo fato de ela ver meus cadernos e tudo, a minha dificuldade, eu não conseguia ler mais, ai ela achou melhor tirar eu da escola. Foi horrível, eu morava em São Lourenço do Sul ainda, mas ao mesmo tempo que eu queria sair da escola, eu queria sair para me livrar daquele trabalho todo que eu tava passando, mas eu ficava frustrada porque eu queria estudar, eu fiquei em conflito. Ao mesmo tempo que...Sabe que uma criança, ainda mais quando a mãe manda sair da escola, né...Pra mim foi um alívio, mas depois que eu fiquei fora da escola me deu saudade, eu queria continuar estudando, ainda mais que a minha irmã estava estudando, e eu sempre gostei de estudar, só que eu não tava indo...eu quase não falava pra mãe o que eu passava na escola. A mãe não ia na escola falar com a professora, ela também precisava de ajuda na época, talvez mais do que eu. E a professora também não sabia lidar com a situação, e eu não sei se ela se tocava que o meu problema era muito grave

também, ou se ela achava que eu tinha muita dificuldade, não sei o que acontecia, sei que não havia comunicação.

S3P11 Eu fiquei morando em São Lourenço até os 10 anos de idade. E nisso a minha irmã já estava na 5ª série e eu tinha parado na 1ª série praticamente, porque eu passei para a segunda e saí. Eu repeti a primeira série duas vezes, passei para a segunda, mas aí minha mãe achou que eu não ia conseguir mesmo, que tava muito difícil por causa do problema da visão. Não que a mãe chegou e disse pra mim...A mãe disse “é melhor sair”, aí eu saí . Criança não pensa muito mesmo.

S3P12 Em casa tinha, tinha um livro que chamava “O grande instrutor”, que falava sobre a vida de Jesus quando ele esteve na terra. E eu conseguia ler, nessas alturas, só o nome da história, porque vinha com letra escura, acho que era preta e vinha letra bem grande, e quando começava a historinha eu conseguia ler duas ou três linhas e não conseguia mais ler, então eu ficava lendo só o nome das histórias, e era horrível, era horrível. Eu lembro que a minha irmã estudava todo o livro. Quando a gente saiu de São Lourenço ela tava na 5ª série, ela já tava no ginásio, como se dizia naquela época, tava entrando no ginásio.

S3P13 Nesse período eu ficava cuidando do meu irmão M., que a minha mãe sempre trabalhava a tarde e eu ficava com ele. Eu lembro que eu ficava lavando louça. Eu ficava em casa direto. Ficava fazendo o serviço de casa, e o M. tinha quatro anos e eu ficava com ele e a minha irmã ia pra escola a tarde. E eu ficava...naquela época nem televisão tinha, tinha mas a gente não tinha. Eu lembro que eu escutava uma novela no rádio. A minha infância foi bem complicada.

S3P14 Eu ficava em casa uma porque eu tinha medo de sair, não tinha amigas. Nesse ínterim, quando eu estudei até a 2ª série aconteceram bastante coisas comigo quando eu ia para a escola.

S3P15 Uma vez eu tava indo pra escola eu me desentendi com a minha irmã, a gente sempre ia junto, mas criança sempre briga, eu me desentendi com ela e ela resolveu ir por outro caminho e eu fui pelo caminho que eu ia sempre. Eu lembro que tinha uma valeta e eu caí. Quando eu levei esse tombo eu pensei que ia acontecer coisa pior, quebrar uma perna...mas não. Deu pra levar um tremendo susto. E ainda cheguei até a escola. Eu lembro também que uma vez foram fazer um passeio, sabe aqueles passeios que faziam assim...Eu não lembro bem o passeio, não sei se era gincana. Só sei dizer que a gente foi com a professora. Só sei que eu me perder da turma. Até hoje eu não consigo me lembrar como eu fui parar em casa. Não se alguém me levou...Foi horrível, é só o que eu lembro mas assim é uma sensação muito estranha, não dá pra explicar muito assim. Mas eu lembro que aconteceu isso. E agora eu nem comentei mais com a mãe, nunca comentei o assunto, mas a mãe ficou sabendo, tanto é que me levaram em casa. Só sei que não podia acontecer isso, eu me perder da turma e a professora também não viu...

S3P16 Quando eu tava na escola eu também não tinha amigas. Eu nunca me relacionei muito bem com crianças. Aliás, porque eu achava que não era criança, eu não sei porque. Achava que era adulta só. Porque...essa série de acidentes que aconteceram comigo...eu me preocupava muito. Eu não me sentia como criança, eu ficava muito preocupada com tudo que ia acontecer.

S3P17 As crianças riam de mim, me chamavam de quatro olhos. Era terrível, terrível. E eu tirava nota baixa, me chamavam de burra. Era horrível, eu não sei como eu consegui sobreviver. Eu me sentia inferiorizada e até burra mesmo, né? Não sei, a gente pensa (ininteligível). Só que assim, eu precisava de muita ajuda naquela época, e a mãe também não se tocava.

S3P18 Não tinha ajuda de ninguém e também não falava com ninguém sobre o que acontecia, nem com a diretora. Falar com a diretora naquela época na minha escola era mesmo coisa que falar com Deus quase, a diretora nunca...quando ela ia na sala, meu Deus, parecia que tinha chegado um Deus. Eu não falava nem com a professora que eu convivia. Mas eu creio que a professora percebia, mas ela percebia mas não sabia como agir, porque é impossível uma professora não perceber que um aluno não enxerga. Só que ela não sabia como fazer. E até hoje, acho que se acontecesse, a maioria dos estudantes com deficiência visual ficassem em casa seria assim até hoje.

S3P19 Tinha medo de não ser aceita, não sei. Não sei o que passava na minha cabeça. Eu sei que não falava. Depois acho que porque em casa ninguém falava do meu problema. Acho que isso aí causou uma barreira muito grande até prá mim mesma me aceitar, porque nem minha mãe comentava sobre esse assunto. Não sabia como sair dessa situação, não sabia o que fazer, quem tinha que mais fazer seria...não sei, só que era muito complicado, não sei como eu tinha coragem de ir para a escola nessa situação. A minha mãe achou melhor eu sair e eu saí. A única coisa boa que aconteceu nessa época foi que meu pai arranhou um emprego na ...e ele foi para Tubarão, logo após aquela enchente grande que teve. Aí eu já tinha 10 anos, já tava um bom tempo em casa. Chegando lá em Tubarão, a mãe, não sei como ela ficou sabendo que tinha algum recurso para mim lá, que tinha uma professora que trabalhava com crianças com baixa visão, no caso eu enxergava um pouco ainda. A mãe foi nessa escola, e chegando lá a professora disse que eu tinha que me matricular na escola regular e fazer um acompanhamento com ela, eu tinha que estudar como se fosse uma sala de recurso, só que ela não sabia o Braille, ela só trabalhava com baixa visão.

S3P20 Eu lembro da professora, era muito legal, o nome dela era Sônia. Eu lembro que ela foi falar na escola onde eu ia estudar, e ela disse como tinha que ser: que as professoras tinham que mandar o material por mim e ela tinha que ampliar todo o material, fazer em letras maiores, ela explicou tudo como funcionava. E eu achei um paraíso porque as professoras vinham falar comigo e me davam o material e eu levava e a professora ampliava com canetinha. Eu fazia todos os trabalhos só com ela e alguns na sala, eu conseguia escrever com muita dificuldade, quando era ditado. Eu entrei na segunda série. Ai eu lembro que foi muito legal, eu consegui fazer, eu fiz a segunda, terceira e a quarta. Não reprovei mais, claro, as professoras eram bem mais acessíveis, a diferença era muito grande, me davam todo o material e eu estudava no outro horário com a Sônia. Mas em relação a me comunicar, ter amigas, não. Eu era muito fechada.

S3P21 E não tinha outras crianças com baixa visão. Era só eu. Com a professora Sônia tinha, mas ela dava atendimento individual. Quando eu chegava a outra tava saindo ou eu tava saindo. Porque ela trabalhava individualmente porque era muita coisa para ela, ela tinha que pegar todo meu material e ampliar e tinha que me explicar. E ela também pegava meu caderno e com canetinha, reavivava as linhas e como a minha letra era muito grande, ela fazia assim, uma linha ela ampliava e a outra não. E eu nunca consegui ler o que eu escrevia. Eu usava lápis mas depois que eu não consegui mais ela disse para usar caneta. Na hora que eu tava fazendo dava, mas depois juntava um monte de letra e eu não conseguia mais ler. Mas ela

dizia que mesmo assim era pra escrever e a professora corrigia. Eu fiz até a 4ª série nesse ritmo, mas quando eu tava terminando a 4ª série eu não conseguia ler nem com a canetinha, por mais que ela ampliasse eu não conseguia ler..

S3P22 Eu fui num médico lá em Tubarão, mas também lá tinha pouco recurso, e ele disse que poderia estabilizar ou se agravar. O meu diagnóstico é retinose pigmentar, e é hereditário. E ele disse que só Deus poderia saber se ia progredir ou estabilizar. Mas aí quando chegou ao final da 4ª série foi progredindo rápido, com 13 anos eu não enxergava mais nada. Na época, eu lembro que a Sônia disse pra mim que não era pra me preocupar porque eu poderia aprender o Braille. Ela não tinha conhecimento do Braille, mas ela disse que uma irmã dela era professora e que ela era professora no Rio de Janeiro e ela sabia que existia o Braille. Só que ela tinha que aprender e a irmã dela morava longe. A irmã dela trabalhava na educação especial no Rio de Janeiro e ela sempre se comunicava com a irmã dela e ela disse que eu poderia aprender pelo método Braille, só que a Sônia não sabia o Braille para me ensinar, ela não tinha conhecimento do Braille, era só com baixa visão que ela trabalhava. Mas aí bem no final do ano, nós mudamos para Porto Alegre, bem quando eu acabei as séries iniciais, nessa época eu perdi totalmente a visão.

S3P23 Em Porto Alegre teria mais recursos, com certeza, na época tinha associação, só que quando chegou em Porto Alegre, a minha mãe não me incentivou a estudar, não sei porque... Tudo que eu estudei, até as séries iniciais foi porque eu queria, se eu dissesse que não queria mais ela não se preocupava, deixava. Quando cheguei em Porto Alegre, eu tava muito revoltada porque eu tinha perdido totalmente a visão. Eu lembro que eu fui num médico, num oftalmologista e ele disse que eu tinha que internar para me reabilitar, eu tinha que morar lá, ficar um tempo na instituição. Mas com certeza, se a mãe tivesse ido lá, conversar com eles, eu poderia ir todo dia e voltar para casa, por que eu morava em Porto Alegre. Só que eu não quis, eu não sei se eu não quis, faltou estímulo, porque se minha mãe tivesse me levado com certeza eu ia, só que a minha mãe também não foi e eu tava muito revoltada mesmo e eu fiquei em casa, não quis fazer, fiquei muito deprimida, não podia mais ler, não fui pra escola mais, porque eu tava acostumada naquele ritmo com a Sônia, mas eu ainda conseguia ler e agora nem isso mais. E quando falava em Braille eu não queria nem saber. E eu não podia ir pra uma escola que não tivesse um acompanhamento, porque eu ia me sentir muito perdida. Eu não fui. Eu fiquei dois anos em P.A. sem sair de dentro de casa. Nessas altura minha irmã estava se formando e arranhou um namorado lá que morava perto de casa e ia muito lá em casa. E ele falou para mim: Cláudia, eu tenho uma vizinha que é deficiente visual mas ela lê muito bem o Braille, ela estuda, ela é um exemplo. Mas eu não me interessava muito, eu queria estudar mas não queria aprender o braile. Ele disse pra mim: eles lêem por código.

S3P24 Eu nem sabia como seria possível um deficiente visual ler por código, eu não sabia nem que a leitura era por tato, eu nem sabia. Ele disse pra mim que era por meio de código, mas eu fiquei pensando: deve ser uma coisa de doido isso. Mas eu detestava só a palavra braile, não gostava mesmo. E de ficar em instituição muito menos. Imaginava que era terrível. E ele perguntava por que eu não ia conhecer a entidade. Eu era resistente, minha mãe mais ainda, não queria aceitar o fato. Hoje em dia eu entendo ela, na época não entendia. Hoje eu entendo, ela custou muito para aceitar. Ai minha mãe não fazia a mínima questão de me levar, eu não tinha a mínima vontade de ir. Porque para mim...era terrível, aí eu fiquei em casa, achei melhor ficar em casa. Mas era terrível ficar em casa, a gente morava em apartamento e eu fiquei dois anos dentro de casa. O tempo custava muito a passar.

S3P25 Depois a gente veio para cá (Itajaí). Foi logo depois da primeira enchente. Eu assistia muito televisão, aí um dia apareceu Itajaí, bairro Salseiros. Minha mãe falou: Olha lá que horror, as casas todas embaixo d'água, só espero que a gente não vá para um lugar deste. Só que eu não gostava daquele apartamento também, e pra mim mudar um pouco, nem que fosse de casa já era uma novidade, só que eu não queria vir para Itajaí não, se tivesse outra cidade...Ao cabo de um mês o pai chegou com a notícia de que a gente ia mudar para Itajaí. Daí a mãe ainda comentou: visse, v. disse que não queria ir, foi castigo. Eu lembro que a gente fez mudança, aquele transtorno todo. Eu lembro que a primeira casa que a gente morou foi ali bem na frente da Equipesca. Nessas alturas eu tinha quinze anos. E a minha irmã tinha dezesseis. Viemos pra cá, aqui também não me interessei, também não tinha nada quando eu cheguei aqui, levava a mesma vida que eu levava quando morava em P.A. Só que eu me dediquei muito para limpar a casa. Era assim, Miriam, eu lavava a louça direto e fiquei bem bitolada com limpeza, quando alguém chegava era terrível. Eu me dediquei muito a serviço doméstico porque eu tinha que fazer alguma coisa senão eu morria de tédio.

S3P26 Em casa eu me movimentava bem, fazia tudo, menos fazer comida porque minha mãe achava que eu ia me queimar, mas o resto... eu ficava limpando direto e não queria que ninguém sujasse nada. Quando eles saíam eu já esperava eles na porta para tirar os calçados, porque eu não tinha outra ocupação. Quando iam tomar água fazia secar a pia, secar o copo, fiquei assim fanática. A minha irmã era bem relaxada, não se preocupada, pegava no pé dela direto. Mas eu já tava tão cansada, eu sabia que tinha que fazer alguma coisa, mas fazer o que? Era difícil.

S3P27 Eu esqueci de contar que nas séries iniciais eu tinha uma amiga, o nome dela era Cláudia também. E a gente estudava muito juntas, quando era prova, geralmente a professora deixava a gente fazer juntas a prova por que daí ela podia ler a prova para mim. Porque se eu tivesse que levar tudo lá na Sônia não dava, porque era só duas vezes por semana que eu tinha atendimento. Essa professora sempre permitia senão eu tinha que ficar parada na hora da prova e aí a gente fazia a prova junta na sala de aula, ela lia as questões pra mim, e a gente pegou muita amizade porque foi desde a segunda até a quarta série. E ela ampliava pra mim também, com canetinha como a Sônia fazia, ela era muito legal. Ela morava perto da minha casa e geralmente a gente fazia deveres juntas também, ela ia lá em casa. E eu era muito perfeccionista e as professoras eram muito tradicionais. Assim, se a gente aí fazer uma prova de português ela exigia que a gente usasse as mesmas palavras do texto, a gente não podia escrever o que a gente acha, como hoje no construtivismo, naquela época era bem tradicional. E eu ficava muito tempo assim lendo, porque eu era muito inteligente e memorizava todo aquele texto, aí eu mesmo fazia prá mim, eu lia, lia, lia até memorizar tudo e depois eu mesmo falava em voz alta. E aí era bom porque ela não gostava muito de estudar, ela era muito brincalhona, mais criança, mais descansada, não se preocupava muito e a gente fazia junto mesmo. Ela ficava brincando e eu estudando. Então era bom pra mim e pra ela. Aí na prova primeiro eu respondia e depois eu ajudava ela.

S3P28 Ela sentava perto de mim, eu sentava na primeira carteira e ela também. Uma vez ela perguntou porque eu não copiava do quadro e eu expliquei que eu não conseguia ver, eu não enxergava para copiar. Ela via a professora conversar comigo e mandar o material para a Sônia ampliar. Depois, quando não dava tempo da professora dá o conteúdo para mim, eu pedia o caderno emprestado para ela, aí a gente foi criando amizade. Depois ela foi indo na minha casa e um dia ela disse: deixa que eu faço a ampliação pra ti, vou copiar lá do quadro. As vezes ela fazia ampliação direto pra mim, aí ela já ampliava, já estudava e ela começou a se interessar. E foi nesse ritmo três anos e a gente nunca brigava. Só um dia que ela foi lá em

casa e ela gostava muito de brincar e ela queria que eu brincasse de boneca e eu não gostava de brincar. Mas era assim, eu ajudava ela também, ela me ajudava, era uma troca. Vamos supor, se o professor mandava fazer uma redação, eu fazia a minha redação e fazia a dela também, eu gostava de escrever e ela não, era uma recíproca, uma troca. E as vezes ela ia lá em casa pra brincar e não para estudar e eu ficava estudando e ela ficava irritada. Uma vez a gente brigou e ficamos 15 dias sem se falar. Eu fiquei numa pior e ela também. A professora até notou porque eu ficava sem conteúdo e não tinha outra pessoa para ajudar. E ela também se ferrou na prova, porque ela não estudava, confiava que eu tinha estudado. Depois a gente acabou fazendo as pazes e nunca mais brigamos. Dessa parte eu lembro bem. Ai terminei as séries iniciais.

S3P29 Na escola eu não tinha outras amigas. Eu pouco falava, quase não falava com ninguém. Eu sempre fui tímida e também havia muito preconceito, até por parte das crianças, não me convidavam pra brincar. No recreio eu ficava sozinha ou ficava conversando um pouco com a C. Eu não participava das brincadeiras. Também não sei se era coisa minha, não era acostumada, nem em casa eu brincava. Eu não sei, acho que eu tinha vergonha de brincar, sei lá de uma situação que eu não pudesse participar. Hoje em dia eu fico pensando, não é que eu não gostasse de brincar, eu tinha medo de elas mandar eu fazer uma coisa que eu não podia, para me proteger eu achava melhor ficar sozinha.

S3P30 Nos trabalhos em grupo eu e a Cláudia ficávamos sozinhas. A professora também tinha dificuldade em lidar com a situação. As vezes entrava uma menina diferente na nossa dupla, mas geralmente era só nós duas, os outros não se aproximavam. Até hoje é assim, mesmo na faculdade. Na hora que vai fazer trabalho em grupo, eu e a Cris sobramos e ficamos sozinhas. Hoje em dia eu já to acostumada e nem estranho. No Magistério também eu fazia sozinha. Na faculdade eu já fiz trabalhos em grupo, mas nas séries iniciais a professora deixava escolher e eu prefiro fazer sozinha. Eu me dou melhor em dupla ou sozinha.

S3P31 Isso acontece porque é chato ter que alguém ficar lendo em voz alta para nós em um ambiente cheio, e às vezes tem que repetir. E também parece que as colegas têm medo ou não sabem como falar com a gente. Também às vezes elas dividem o trabalho sem perguntar pra gente qual a parte que a gente quer e sempre sobra a apresentação pra nós, porque eu e a C. temos boa memória, mas nem sempre eu gosto de falar lá na frente.

S3P32 E eu também prefiro levar o material no NAPNE e pedir pra o estagiário ler pra mim ou então passar para o Braille, eu gosto muito de ler o texto também, em casa quando tem menos barulho. Alguns professores dão os textos com antecedência e ai dá tempo de passar pro braille e ler, mas geralmente não dá tempo, você sabe que o Braille é extenso e demora mais pra ler.

S3P33 Quando eu vim para Itajaí, com dezessete anos, eu fiquei até os 22 sem estudar. Então uma moça chamada Bárbara, da Assembléia de Deus me ensinou o braile, conseguiu uma cartilha em braile e me ensinou em casa, ela vinha uma vez por semana e estudava comigo. Depois que eu aprendi o braile eu senti vontade de estudar novamente. Eu levei um ano para aprender, porque ela vinha só no sábado, uma hora, mas eu lia quando estava em casa, porque tinha em tinta também e quando eu não sabia alguma letra, pedia para alguém ler para mim. Depois então, eu quis voltar a estudar, mas eu já tinha 23 anos, como ia voltar a estudar com crianças? Então a minha mãe me levou na CRE (Coordenadoria Regional de Educação) porque lá tinha um centro de educação de jovens e adultos mas só para os “normais”, não tinha em Braille. Quem falou dessa possibilidade de estudar foi o A., que fazia Magistério

nessa época. A Bárbara viu o A. andando de bengala e falou com ele. Depois eu fui conversar com ele e ele falou sobre essa possibilidade de estudar. Mas não tinha material em braile. Então falamos com a integradora e ela falou que poderia mandar pedir para a fundação (FCEE) os módulos em Braille, mas era muito demorado e teria que ter alguém para me acompanhar. Então eu fui fazendo o CEJA e sempre alguém me ajudando, minha mãe, a Bárbara, mas era difícil sem braile.

S3P34 Eu fiz o ensino médio todo e depois quis fazer o magistério.

APÊNDICE D

Quadro 1: Categorização das falas dos sujeitos para análise – Sujeito 1

QUADRO 1.1	
Categoria: A vida escolar	
Transcrição da fala dos sujeitos	
Subcategoria : O ingresso na escola	S1P2 Eu comecei com quatro aninhos e meio pra cinco na pré-escola. Fiquei lá até os sete anos e fui para a primeira série.
Subcategoria: Material didático	<p>S1P2 Não tinha ninguém com deficiência visual na escola, eu era a única, era pequeninha, precisava de material adaptado, mas não tinha, não existia. Eu lembro que enxergava bem pouquinho, lembro que me batia nas carteiras. Eu não conseguia acompanhar o pessoal devido ao problema de visão, não tinha adaptação de material de jeito nenhum, nada.</p> <p>S1P6 Na terceira aconteceu algo totalmente diferente. Tinha uma professora super legal. Ela adaptava tudo, da maneira dela. Tudo que ela passava no quadro copiava com a letra bem grande e passava para mim.</p> <p>S1P8 Mas com relação às provas não se preocupavam em adaptar as questões que eram extensas e eu tinha que responder oralmente.</p> <p>S1P16 O supletivo foi fácil, porque pegava o módulo, levava, estudava sozinha... Também não tinha adaptação de material, era tudo normal.</p> <p>S1P24 Eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema, que precisava de tal material. No entanto, até hoje, pra ser bem sincera, o único professor que adaptou material foi uma professora de desenvolvimento, que trazia todas as transparências ampliadas pra mim.</p> <p>S1P25 Em relação às provas, eram raros os professores que ampliavam, eu tinha que sair pelos corredores ampliando, ia no xerox e ampliava.</p> <p>S1P29 Acho que, em função da dificuldade visual, se eu tivesse material adequado, se tivesse uma outra forma de estar aprendendo, eu acho que teria me saído melhor na escola, porque a capacidade de aprender eu tinha, foi mais pela dificuldade de visão que tive dificuldade na escola.</p>
Subcategoria : Relacionamento com professores	<p>S1P3 [...] mas a professora não falava nada.</p> <p>S1P6 Na terceira aconteceu algo totalmente diferente. Tinha uma professora super legal.</p> <p>S1P7 Quando entrei na 5ª série também foi legal, acompanhava a turma. Acho que a visão melhorou um pouco, eu tinha feito cirurgia, o professor sabia do problema.</p> <p>S1P8 Os professores eram legais e se preocupavam, não cobravam tanto.</p> <p>S1P11 Em relação a Geografia e História era muito bom. A professora era bem estimulante, ela trabalhava junto comigo. Nessas matérias era sempre melhor do que a minha irmã. Agora a Matemática, por mais que eu gostasse, e não tivesse problema, era muita...aquelas coisas de potência, a professora ficava escrevendo no quadro e copiando, eu me perdia, me dava mal porque não conseguia acompanhar o professor e o professor geralmente não vinha explicar, mesmo sabendo da dificuldade. Todo ano eu ficava pra exame nessa disciplina. E na 6ª série reprovei. Isso aconteceu por que fui fazer uma cirurgia. O diretor do colégio propôs que o professor levasse a prova no hospital, mas ele não aceitou e me reprovou.</p> <p>S1P16 Tinha uma professora, que na época estava trabalhando ali, com os deficientes visuais, os deficientes auditivos, os físicos, só que o material não era adaptado, acho que para os cegos era lido a prova e eu fazia a prova normal.</p> <p>S1P23 No primeiro período tive bastante dificuldade com alguns professores, com anatomia, em relação em estar identificando estruturas e</p>

	<p>essas coisas assim. Eu lembro que a S. era bastante rigorosa, não sei se ela não quis entender que eu tinha dificuldade, ou não modificou nada porque não quis. Mas eu tentava tudo. Cabei reprovando nessa disciplina.</p> <p>S1P24 Eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema, que precisava de tal material.</p>
<p>Subcategoria : Relacionamento com colegas</p>	<p>S1P12 Ah, também tive problemas na adolescência com alguns colegas que tiravam sarro da cara do outro, principalmente os meninos.</p> <p>S1P20 Fiz o vestibular e entrei, com medo de como o pessoal ia me tratar, já me sentindo diferente dos outros. Só que foi totalmente diferente, foi legal, algumas pessoas até no começo achavam estranho ter uma pessoa deficiente na sala. Algumas pessoas chegaram a dizer que eu ia me “ferrar”, que não ia agüentar, mas isso foi tudo no começo, depois essas próprias pessoas se tornaram meus melhores amigos dentro da sala.</p> <p>S1P21 Uma aluna mais velha já, disse: “é, eu já fiz várias faculdades e eu sempre me ferrei, eu tenho certeza absoluta que ela também vai se ferrar, ainda mais com a dificuldade que ela tem de visão. É tanta coisa pra ler...”. Depois de uma prova, ela veio conferir as notas comigo e com algumas amigas minhas e perguntou como é que eu podia ter tirado uma nota melhor do que a dela. Como se só porque tenho problema tenho que tirar uma nota menor do que a dela. Foi passando o tempo, ela veio convidar pra fazer trabalho junto, foi mudando a visão dela. Ela foi conhecendo, vendo que era totalmente diferente. Pra mim, na visão dela, deficiente deve ter uma capacidade baixa, deve ter uma problema mental junto, eu acredito que era isso que ela via.</p> <p>S1P26 Eu lembro que quando criança eu chorava muito quando tinha que ir pra escola porque tinha criança que judiava, batia nos outros, essas coisas que eu acho que acontecem ainda nos colégios.</p>
<p>Subcategoria : As avaliações</p>	<p>S1P4 No entanto, me alfabetizei, mas com muita dificuldade. Eu lembro que na 2ª série me dava muito bem em relação a Matemática, tabuada. Mas a leitura era um terror! Geralmente eles chamavam na sala da diretora pra tomar a leitura. Era uma coisa mais aterrorizante, a diretora não percebia o meu problema, não queria nem saber.</p> <p>S1P8 Os professores eram legais e se preocupavam, não cobravam tanto. Mas com relação às provas não se preocupavam em adaptar as questões que eram extensas e eu tinha que responder oralmente.</p> <p>S1P11 Agora a Matemática, por mais que eu gostasse, e não tivesse problema, era muita...aquelas coisas de potência, a professora ficava escrevendo no quadro e copiando, eu me perdia, me dava mal porque não conseguia acompanhar o professor e o professor geralmente não vinha explicar, mesmo sabendo da dificuldade, não vinha. Todo ano eu ficava pra exame com ela. E na 6ª série ela me reprovou. Isso por que fui fazer uma cirurgia. O diretor do colégio propôs que ela levasse a prova no hospital, mas ela não aceitou e me reprovou.</p> <p>S1P14 Somente aí, por vontade própria, com dezessete, dezoito anos quase, voltei a estudar. Fiz o supletivo em dois anos, 1º e 2º grau. Conseguia fazer duas provas por dia, na época eu só estudava, estudava, estudava os módulos, fazia as provas, assim terminei logo.</p> <p>S1P22 No primeiro período tinha bastante dificuldade com alguns professores, com anatomia, em relação em estar identificando estrutura e essas coisas assim. Eu lembro que a S. era bastante rigorosa, não sei se ela não quis entender que eu tinha dificuldade, ou não modificou nada porque não quis. Mas eu tentava tudo. Acabei reprovando.</p>

QUADRO 1.2
Categoria - Relações fora da escola

TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS	
<p>Subcategoria: Relacionamento familiar</p>	<p>S1P3 Embora meus pais soubessem da dificuldade, não tinha aquela coisa de adaptação, de pai e mãe ficar se preocupando, não via isso da parte deles, eles iam ao colégio, mas a professora não falava nada.</p> <p>S1P14 Depois viemos embora pra cá (Camboriú), e meus pais nunca incentivaram a estudar, achavam que estava bem em casa, não precisava estudar, pra quê?...Em casa era sempre vista como a coitadinha, a protegidinha, a mais vista de todas assim, cuida aqui, cuida ali, faz o prato, põe o café na xícara, toda vida assim. Hoje em dia não é mais assim, é claro...(risos). Mas meu pai, no domingo, ainda faz meu prato, porque ele quer. Eu fico meio sem graça, não precisa ficar fazendo isso, mas se tivesse deixado ele fazia até hoje...</p> <p>S1P27 Outro ponto negativo também é a falta de vontade de família Não sei se é porque queriam proteger, achavam não precisava estudar, tinha tudo em casa, pra que fazer isso, pra que sair de casa. Toda vez que saía de casa tinha que levar alguém junto para acompanhar. Não tinha independência em nada, só fui conseguir sair sozinha, escapar, agora aos dezesseis, dezessete anos. No CEJA (Centro de Educação de Jovens e adultos) sempre tinha que vir uma irmã junto ou minha mãe ou meu pai, esperavam fazer a prova e depois voltávamos pra casa. Isso foi super chato. Não sei se foi bom ter conseguido essa liberdade depois de tanto tempo ou se deveria ter coragem de ter saído sozinha mais cedo.</p>
<p>Subcategoria : Os diagnóstico, médicos e cirurgias e as expectativas</p>	<p>S1P1 Segundo minha mãe, quem descobriu minha deficiência visual foi uma tia. Quando tinha um mês, eu acho, ela começou a perceber que os olhos mexiam muito, viravam. Só que meus pais não levaram no médico, só levaram depois dos sete anos de idade, até então eles acreditavam em curas espirituais, de benzedeira etc.</p> <p>S1P2 Então com nove anos eu fiz a primeira cirurgia, que não resolveu muito. Depois eu descobri que não resolveu porque a lente foi colocada uma lente virada, não foi colocada a lente certa.</p> <p>S1P9 Com a cirurgia que fiz eu comecei a enxergar um pouco melhor, mas ainda assim muito de pertinho, aí eu conseguia ver, só que não conseguia ler aqueles nome bem pequeninhos, sempre tinha alguém que lia pra mim. Mas conseguia...</p> <p>S1P27 Em 98 eu fiz cirurgia, cirurgia, cirurgia, foi gasto horrores de dinheiro, eu lembro que na época foi gasto sete mil e poucos reais só em cirurgia. Então eu disse, agora vão ter que confiar em mim ou desconfiam pelo resto da vida. Foi quando que eu consegui melhorar bastante a minha visão. O olho esquerdo, quando eu tirei o tampão não foi um mar de rosas, aquele monte de luzes, foi horrroso, mas depois foi clareando, foi muito gostoso assim. Depois fiz a cirurgia da vista direita, mas não teve os resultados esperados devido a lente ter sido colocada errada quando criança, então o olho direito ficou do jeito que era. Mas com a cirurgia eu consegui enxergar bem melhor do olho esquerdo.</p>
<p>Subcategoria: O relacionamento com outras pessoas cegas e com baixa visão</p>	<p>S1P18 Quando comecei a me relacionar com as pessoas com deficiência visual eu pensei, esse pessoal é todo louco. Eu não conhecia cegos, não tinha relação com cegos, com deficiente nenhum. Para a família não tinha deficiente dentro de casa, tinha alguém com problemas, mas não era deficiente.</p> <p>S1P19 Foi um novo mundo ingressar (na sala de recursos da educação de jovens e adultos de Itajaí), ali com aquele pessoal. Eu lembro que até hoje eles falam que eu era muito tímida, muito quieta, calada. Mas não era nem timidez, não sei se era medo de estar se envolvendo no meio deles, porque eu não sabia, tinha que ficar quieta pra conhecer, pra ver como era, nem sabia que cego podia fazer alguma , sair na rua. Ai foi mudando a visão. Já tinha cego na faculdade, e eu pensei, se tem cego na faculdade, porque que eu não posso entrar também?</p>

QUADRO 1.3
Categoria – Sentimentos

TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS	
<p>Subcategoria: Com relação a sua diferença visual</p>	<p>S1P2 Eu não conseguia acompanhar o pessoal devido ao problema de visão. [...] Nessa época entrou uma diretora, mulher do tenente da cidade, uma pessoa mais instruída que veio de São Paulo e começou a se preocupar com o meu problema, chamou o meu pai, disse o que podia ser feito...</p> <p>S1P4 Era uma coisa mais aterrorizante, a diretora não percebia o meu problema, não queria nem saber.</p> <p>S1P7 Acho que a visão melhorou um pouco, eu tinha feito cirurgia, o professor sabia do problema.</p> <p>S1P12 Também tive problemas na adolescência com alguns colegas que tiravam sarro de quem era diferente, principalmente os meninos. Eu lembro que tinha uma guria que tinha problema, deficiência visual, ela usava óculos, então o pessoal tirava muito sarro da cara dela. E o meu problema era super complicado também, eles tiravam sarro mesmo, me ofendiam... xingavam de cega e aquilo era doloroso, eu sabia que não era cega, então não entendia, não estava acostumada com a deficiência, não é como hoje. Chamavam de olho torto, de vesgo, então isso era super chato, doloroso mesmo. Então isso me deixava muito irritada...</p> <p>S1P18 Para a família não tinha deficiente dentro de casa, tinha alguém com problemas, mas não era deficiente.</p> <p>S1P22 Como se só porque tenho problema tenho que tirar uma nota menor do que a dela. [...]Pra mim, na visão dela, deficiente devia ter uma capacidade baixa, devia ter um problema mental junto, eu acredito que era isso que ela pensava.</p> <p>S1P24 Eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema, que precisava de tal material.</p> <p>S1P29 Acho que, em função da dificuldade visual, se eu tivesse material adequado, se tivesse uma outra forma de estar aprendendo, eu acho que teria me saído melhor na escola, porque a capacidade de aprender eu tinha, foi mais pela dificuldade de visão que tive dificuldades.</p>
<p>Subcategoria: Com relação à escola</p>	<p>S1P11 [...] Foi onde eu me revoltei, porque fiquei muito brava, eu ia sair do hospital, tava mal da cirurgia, e daí eu fiquei de 1993 até 1998 sem estudar. Fiquei cinco anos sem estudar. Perdi todo esse tempo da minha vida porque eu não quis voltar a estudar naquele colégio onde aquela professora dava aula.</p> <p>S1P20 Fiz o vestibular e entrei, com medo de como o pessoal ia me tratar, já me sentindo diferente dos outros.</p>

APÊNDICE E

Quadro 2: Categorização das falas dos sujeitos para análise – Sujeito 2

QUADRO 2.1 Categoria - A Vida Escolar	
Transcrição da fala dos sujeitos	
<p>Subcategoria: O ingresso na escola</p>	<p>S2P3 Quando começou a época de estudar a minha mãe chegou a procurar até a APAE. Acho que naquela época a única coisa que tratava de Educação Especial era a APAE, com certeza ela foi indicada para ir lá. Queriam me convencer a estudar lá, porque tinham dois alunos perto de casa que já estudavam lá, mas que não tinham deficiência visual, eram pessoas com problemas de aprendizagem, uma deficiência mais séria. Eles me diziam: tu vais sentadinho, bonitinho, eles te trazem em casa e te pegam em casa. Agora o que aconteceu eu não lembro mais. Fiquei só um ou dois dias....Há dezenove anos atrás...Faz tempo...</p> <p>S2P4 Então fui estudar num prézinho de uma escola do bairro. Mas eu sempre tive medo, sempre tive receio de ir para o colégio, de estudar, tinha vergonha. Tinha medo porque eu sabia que era um ambiente de pessoas em condições normais e eu não conhecia, não dominava aquele ambiente, que tinha o problema de ter pessoas estranhas e mais o problema de, Por ser deficiente, andar mais devagar talvez ou trombar lá uma vez ou outra com outro.</p>
<p>Subcategoria: Material didático</p>	<p>S2P13 Eu terminei a primeira série normal. Me alfabetizei normal, mas só lia o que era grande, pois os textos não eram ampliados. O que era pequeno eu não conseguia ler. A professora da primeira série procurava escrever grande, procurava fazer mais ditado.</p> <p>S2P14 Tinha que fazer apontamentos e depois, no caderno, eu mesmo não entendia o que escrevia.</p> <p>S2P15 A Educação Física foi uma barreira. Até a segunda série o médico não deu atestado para não fazer educação física, eu fazia normal, mas tinha muita dificuldade, porque eles [os outros alunos] eram mais rápidos, eles faziam tudo diferente e aí a gente já se sentia inferior. As instruções eram orais e naturalmente eu fazia tudo errado porque também não perguntava como era para fazer.</p> <p>S2P16 [...] era difícil algumas coisas, quando passavam no mimeografo e vinha meio apagado ou manchado eu não conseguia ver, mas também não falava.</p> <p>S2P22 Também a Educação Artística era difícil, tinha um risco, passava, eu fazia com falhas, ai mandavam eu fazer de novo e de novo. Pintar também era uma dificuldade, porque para mim, com dois risquinhos parecia que tava tudo pintado, mas que nada, tava só riscado, ai tinha que fazer de novo.</p> <p>S2P33 Na faculdade tem muita dificuldade também, mas eu vou levando e consigo me sair bem, mesmo sem ter tudo que precisa. Geralmente não tem o material que o professor pede pra ler, tem que alguém ler pra mim, ou pedir pra passar pro braille no NAPNE. Mas demora e não dá tempo de fazer leitura completa ou ler mais de uma vez. Isso prejudica a gente.</p>
<p>Subcategoria: Relacionamento com professores</p>	<p>S2P9 Quando eu cheguei na primeira série com uma professora, que era uma pessoa que talvez não tivesse conhecimento, mas tinha paciência, já tinha uns cinquenta e talvez já tivesse experiência para tratar com aluno com alguma dificuldade. Ela tentou e conseguiu, no primeiro ano ela conseguiu me deixar tranquilo para aprender, porque eu já tinha reprovado na primeira série anteriormente.</p> <p>S2P13 Eu acredito que ela mudou toda a maneira de dar aula em função de um aluno só. Ela escrevia menos, não enchia o quadro. Escrevia e logo já apagava e ditava mais porque tinha hora que não tinha como ver. Enquanto eu estive nessa primeira série foi tudo tranquilo.</p> <p>S2P13 Quando fui para a segunda série, a professora não me aceitou na sala dela, disse que não aceitava aluno deficiente na sala dela. Me mandaram embora e iam ver o que iam fazer. Ela [a professora] não queria de jeito nenhum um aluno naquelas condições na sala dela. Isso</p>

	<p>no primeiro dia de aula. Ela disse que um aluno nessas condições não aprende, não tem como aprender e não podia parar de dar aula para os outros por causa de um.</p> <p>S2P17 Depois eu cheguei na terceira série, também tinha uma professora quase como a do primeiro ano, ela tentou ajudar bastante, só que ela queria que eu copiasse do quadro. Ai eu tinha que levantar, ficar em pé, botar a cabeça lá [perto] do quadro, ver o que estava escrito, voltar e escrever, levantar, ler, voltar e escrever. Tinha que passar na frente dos outros, diziam “sai da frente”, mas como?, eu tinha que fazer isso. Foi assim até quase terminar o ano.</p> <p>S2P17 Ai eu disse, não dá mais, não consigo, prefiro ficar assim e a senhora ditar mais.</p> <p>S2P19. O professor mandava fazer leitura, eu dizia “professor, não consigo ler”, “então lê comigo”. Ele falava uma frase e eu falava outra, mas pôxa, eu tava fazendo papel de bobo, não tava lendo. Até que chegou uma hora que eu disse “não, professor, assim eu não leio mais, pode me dar zero, mas assim eu não leio”, “mas tens que ler para eu te avaliar”, “mas eu não to lendo, eu to repetindo”.</p> <p>S2P19 Eu decidi sozinho que eu não lia mais e a partir daquele dia eu não li mais livro. Porque antes eu só lia as palavras grandes do livro. O meu irmão as vezes lia pra mim, o que ele não lia era conteúdo perdido.</p> <p>S2P19 E também [eu] já gravava algumas coisas. Eu não usava direto [o gravador] porque eu tinha vergonha, mas o meu pai já dizia “leva o gravador, grava as aulas”, desde o começo ele já dizia. E a vergonha, só eu ia ter, os outros não tinham, [então] não levava.</p> <p>S2P20 Também tinha uma outra professora, de matemática, fui da 5ª a 8ª com ela, aí tive dificuldade. Por exemplo, tinha que trazer o exercício pronto e ia no quadro escrever o exercício, tinha que fazer no quadro, tinha que escrever no quadro. Ela perguntava o que estava escrito, mas nem eu sabia o que tinha escrito, refazia tudo de novo. Ela demorou para entender, até a 7ª série eu ia no quadro, então eu decidi que não ia mais, não conseguia, fazia errado, era constrangedor.</p> <p>S2P22 Teve outra professora que quis melhorar minha caligrafia. Mandou eu escrever trinta páginas naqueles cadernos de caligrafia que tinham duas linhas, “mas tu fugiste da linha aqui, você tem que melhorar a caligrafia, não dá para entender tua letra”. Claro que não dá para entender, eu mesmo não conseguia ler o que escrevia.</p> <p>S2P31 O ensino médio foi normal, não teve dificuldade. O CEJA agora mudou, mas antigamente o aluno tinha hora marcada com o professor, era individual ou com dois, três, uma aula rica. Foi aí que eu aprendi muita coisa. E tinha acompanhamento especializado no CEJA, que foi fundamental para mim, foi muito importante. Os professores (das disciplina) não conheciam Braille, então tinha que ter alguém para passar transcrever as provas que eram respondidas, tirar alguns símbolos, essas coisas.</p>
<p>Subcategoria: Relacionamento com colegas</p>	<p>S2P25 Eu tive experiências negativas, colega que dizia “olho de peixe morto”, “pra que estudar, você nunca vai conseguir nada”.</p> <p>S2P33 Eu falo logo pros professores e os colegas que eu preciso de apoio deles, sempre tem alguns que ajudam, emprestam o caderno para tirar cópia das anotações[...]</p>
<p>Subcategoria: As avaliações</p>	<p>S2P23 Da 5ª série em diante eu comecei a pegar exame, principalmente em Matemática, porque ela (a professora) usava muito o livro, seguia o livro, o planejamento das aulas era todo baseado no livro.</p> <p>S2P21 Na avaliação era normal, eles [os professores] faziam a pergunta e eu já escrevia um pouco forte para fazer depois, e depois não lia o que escrevia e ficava em branco aquela que eu não identificava. Da 1ª a 8ª série eu não fiz uma prova oral. Nunca sugeriram a prova oral, não sei se era medo de mudar a avaliação. Teve prova em grupo, algumas vezes ele [o professor] me deixou fazer junto com outra pessoa.</p>

QUADRO 2.2
Categoria - Relações Fora Da Escola

TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS	
<p>Subcategoria: Relacionamento familiar</p>	<p>S2P7 Eu estudei porque o meu pai sempre dizia que tinha que ir e tinha quer ir. Pela minha mãe talvez eu não tivesse estudado.</p> <p>S2P12 Eu cheguei até a 8ª série sem nenhum auxílio. Eu acredito que só cheguei até a 8ª série porque depois na 5ª série eu comecei a ir com meu irmão. Às vezes ele me deixava na mão, porque ficava bravo, ficava nervoso, era natural.</p> <p>S2P18 E quando veio a quinta série, que eu sabia que eram nove professores, e tinha bastante que estudar, que eram quarenta e cinco minutos de aula, e tudo era mais rápido, aí eu ...Aí eu me escondi dois dias dentro do rancho e faltei. A minha mãe era mais fácil de enganar, o meu pai era mais difícil, ele ficou sabendo e me levou lá.</p> <p>S2P19 O meu irmão já tinha reprovado e eu sabia que ia estudar na sala dele, ele até me ajudou, encadernou os cadernos, mas não me convencia.</p> <p>S2P19 Por mais que meu irmão estivesse ajudando, tinha muito conteúdo, bastante coisa, tinha livro, não conseguia ler no livro, nunca consegui ler um livro.</p> <p>S2P27 A minha mãe tentava me impedir de sair , brincar, mas eu fugia, dizia que ia num lugar e ia em outro. Sempre gostei de subir em pé de goiaba, ela ficava preocupada, mas eu fazia. Tentava me impedir de tomar muito sol, mas também não adiantava.</p>
<p>Subcategoria: Amigos e brincadeiras</p>	<p>S2P26 No bairro muitas pessoas me conheciam, porque uma vez foi preciso fazer um bingo pra eu poder fazer uma cirurgia. Então daí em diante deu uma abrangência maior, o pessoal sabia onde eu morava, aí começaram a entender mais a dificuldade, os colegas.</p> <p>S2P26 Eu brincava normal, tudo que eles [as crianças] faziam eu tentava fazer igual, andar de bicicleta...Esbarrei muito de bicicleta, mas dizia que faltou freio, mas nunca que era porque eu não via.</p> <p>S2P27 Eu sabia que não podia ganhar uma bolada, que podia ter descolamento de retina, mas eu sempre ia, e lá uma vez ou outra eu ganhava uma bolada e a cara ficava vermelha, mas daí eu não ia para casa, só ia depois, senão ganhava uma bronca.</p>
<p>Subcategoria: Os diagnóstico, médicos e cirurgias e as expectativas</p>	<p>S2P2 Eu só tive 10% de visão, o máximo que eu já tive. Nasci com glaucoma congênito, foi diagnosticado no começo, no olho esquerdo eles fizeram a cirurgia, foi um erro médico. Mas ainda tinha um restante no outro olho. Fiz tratamento até os dezesseis anos. Então em outra cirurgia fiquei cego, mas já tinha previsão de risco, já sabia disso. É uma das coisas que também sempre tentaram me esconder e não conseguiram: os riscos das cirurgias. Essas cirurgias, no caso foram feitas várias no olho direito, no mínimo umas doze ou treze, mas todas elas com o risco de hemorragia e ficar cego, eles tentavam [os pais] e até o próprio médico, esconder as possíveis conseqüências.</p> <p>S2P27 O médico mandou um laudo dizendo que não podia fazer Educação Física na segunda série, mas em casa eu sempre joguei, corri, e ela (mãe) dizia “toma cuidado”.</p> <p>S2P28 Mas eu sabia que eu ia perdendo [a visão], só que eu nunca dizia que estava perdendo porque eu ia preocupar meus pais, eu sempre tentei esconder isso deles. Essas cirurgias mexem com agente. A gente vai lá [na consulta], vê que a pressão [do olho] está alta, e marca a cirurgia para uns quinze, vinte dias depois, então aqueles dias ficam como uma despedida, olha para uma coisa e pensa “não vou ver mais”, olha para outra coisa e pensa “não vou ver mais”.</p> <p>S2P30 Quando eu fiz a última cirurgia e perdi totalmente a visão, logo no início do outro ano (após o término da 8ª série), eu não sabia se ia voltar para o segundo grau.</p>

<p>Subcategoria: O relacionamento com outras pessoas cegas e com baixa visão</p>	<p>S2P29 Enquanto eu estive na escola, não convivi com outras pessoas [com deficiência visual], achava que era o único no mundo. No colégio não aparecia ninguém, só de óculos. Nem na clínica, porque nós íamos daqui para Curitiba, então não tinha muito contato com outras pessoas, apenas ouvia alguns relatos, mas não entendia muito. Somente mais tarde, quando fiquei cego, entrei na associação de deficientes visuais, através do meu pai. Meu pai soube, através de uma pessoa que trabalhava com ele da associação, e ele disse que eu podia ler em Braille, pode ser advogado. Eu pensei “não pode”, mas eu não queria ir, mas meu pai insistiu e aí que eu vi que tinham outras pessoas iguais. Eu vi que tinha outras pessoas [cegas] que estudavam, trabalhavam, viviam sozinhas...</p>
---	---

QUADRO 2.3
Categoria – Sentimentos

TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS	
<p>Subcategoria: Com relação a sua diferença visual</p>	<p>S2P1 Nem chamo de super proteção, talvez medo, medo de que pudesse ser ofendido, magoado, medo talvez que desde pequeno já percebesse a diferença.</p> <p>S2P4 Então fui estudar num prézinho de uma escola do bairro. Mas eu sempre tive medo, sempre tive receio de ir para o colégio, de estudar, tinha vergonha. Tinha medo porque eu sabia que era um ambiente de pessoas em condições normais e eu não conhecia, não dominava aquele ambiente, que tinha o problema de ter pessoas estranhas e mais o problema de, por ser deficiente, andar mais devagar talvez ou trombar lá uma vez ou outra . Claro que eu pensava que isso poderia acontecer lá e daí como ia ser? E a vergonha também... Por que o deficiente, enquanto não se encontra, sempre quer passar por normal. Quando vê um deficiente dizendo que devem ter com ele atitudes de pessoa normal é porque ainda tem um pouquinho de dificuldades de aceitação, eu acho né?</p> <p>S2P5 Foi nessa época, no início do colégio, que comecei a perceber minhas diferenças em relação aos outros. Até aí era tudo muito tranqüilo, eu não sabia da diferença, não achava diferença nenhuma. Brincava com os primos, vizinhos, mas era normal. A hora que comecei a ir no colégio que percebi que não era tão igual.</p> <p>S2P6 Eu sabia, é claro, que haviam diferenças porque assistia televisão e coisa e tal, e o meu irmão podia estar rindo e eu não sabia porque. Ou quando comentava alguma coisa que havia passado na TV, mas como eu tava naquela fase de contrariar, tapeava, fazia de conta que via, não pedia ajuda. Isso foi na fase anterior ao colégio, mas no colégio também demorou para mudar minha atitude, não foi no primeiro ano que mudou não, ficou pior até.</p> <p>S2P18 Sempre tive muita vergonha. Muita vergonha, muita vergonha. De pedir ajuda, das pessoas olharem pra mim, de tudo. A vergonha prejudicou bastante eu acho.</p> <p>S2P19 Nada convence quando a gente tem medo. Bem no começo assim, o ambiente, a gente se sentia um peixe fora d'água. Em casa tem tudo certinho, lá não vai estar tudo certinho. [...] Eu não usava direto [o gravador] porque eu tinha vergonha, mas o meu pai já dizia “leva o gravador, grava as aulas”, desde o começo ele já dizia. E a vergonha, só eu ia ter, os outros não tinham, então não levava.</p> <p>S2P25 . Eu sempre deixei de fazer as coisas em função de passar por vergonha, constrangimento, essas coisas[...] Eu sentia vergonha de mim, mas ficava constrangido pela pessoa que estava comigo.</p> <p>S2P26 No bairro muitas pessoas me conheciam, porque uma vez foi preciso fazer um bingo pra eu poder fazer uma cirurgia. Então daí em diante deu uma abrangência maior, o pessoal sabia onde eu morava, aí começaram a entender mais a dificuldade, os colegas. Porque eu não falava da minha dificuldade, nunca falei pra ninguém, nunca conversei isso com ninguém, o que eu passava, se precisava de ajuda, nunca, nunca. Eu brincava normal, tudo que eles [as crianças] faziam eu tentava fazer igual, andar de bicicleta...Esbarrei muito de bicicleta, mas dizia que faltou freio, mas nunca que era porque eu não via. Eu tinha vergonha de dizer que eu não via.</p> <p>S2P28 Eu tinha medo de ficar cego, não aceitava a idéia de perder a visão.</p>
<p>Subcategoria: Com relação à escola</p>	<p>S2P24 Hoje em dia, eu vejo que poderia ter aproveitado muito mais, se eu pudesse voltar lá hoje, teria aprendido muito mais. Eu não gostava de estudar, até a 8ª série foi meu pai que obrigou, se não eu não ia.</p> <p>S2P25 E também tiveram episódios assim: trocava a sala. Trocar a sala era um terrorismo. Eu andava pouquinho assim no pátio, já para evitar trombada, evitar tudo.</p> <p>S2P30 Para mim acabava ali. Depois da 8ª série eu não ia ter perspectiva de fazer mais nada, acabava ali.</p>

APÊNDICE F

Quadro 3: Categorização das falas dos sujeitos para análise – Sujeito 3

QUADRO 3.1 Categoria - A Vida Escolar	
Transcrição da fala dos sujeitos	
	<p>S3P1 Eu não fiz educação infantil.</p> <p>S3P4 Ai então quando chegou a minha hora de ir para a escola, foi bem traumática a primeira série, bem traumática mesmo. Era uma cidade muito pequena, até hoje não existe educação especial lá, não tem uma professora para trabalhar com deficiente visual, deficiente auditivo, não existe uma sala de recursos até hoje.</p>
Subcategoria: Material didático	<p>S3P6 Mas eu consegui me alfabetizar sentando na primeira classe, só que com muita dificuldade. Eu já tinha dificuldade em localizar as linhas, escrevia fora de linhas.</p> <p>S3P7 Eu conseguia enxergar com muita dificuldade, eu colocava [o livro] bem em cima do olho. Eu lembro que eu forçava muito e quando chegou o final do ano eu não conseguia mais ler. Porque tinha o nome da história que tinha a letra maior. Quando chegou ao final do ano eu só conseguia ler o nome da história.</p> <p>S3P8 E eu lembro que pra mim vinha bem fraquinha [a prova mimeografada] e eu não conseguia ler a prova e eu também não falava nada para a professora.</p> <p>S3P8. E ela fazia um por um, e quando chegou a minha vez, era mimeografado e muito fraquinho e eu não consegui ler.</p> <p>S3P20 [...] as professoras tinham que mandar o material por mim e ela tinha que ampliar todo o material, fazer em letras maiores, ela explicou tudo como funcionava. E eu achei um paraíso porque as professoras vinham falar comigo e me davam o material e eu levava e a professora ampliava com canetinha.</p> <p>S3P32 E eu também prefiro levar o material no NAPNE e pedir pra o estagiário ler pra mim ou então passar para o Braille, eu gosto muito de ler o texto também, em casa quando tem menos barulho. Alguns professores dão os textos com antecedência e ai dá tempo de passar pro braille e ler, mas geralmente não dá tempo, você sabe que o Braille é extenso e demora mais pra ler.</p>
Subcategoria: Relacionamento com professores	<p>S3P5 Eu lembro da professora até hoje. O nome dela era Ana. Ela não fazia nada. Ela me deixava bem jogada mesmo. Porque tem que falar a verdade. Eu não sei se de repente ela não sabia como trabalhar comigo, ninguém sabia, nem a minha mãe. Ela também não foi preparada, ela não sabia nem o que fazia, eu acho. E depois, existia naquela época, o professor era bem dono absoluto da verdade, bem tradicional mesmo, só ela falava. Era bem diferente de hoje, quando a criança pode se expressar, falar. Na minha época não.</p> <p>S3P6 Então a maioria [dos professores] não falava e eu era tímida mesmo, eu sofri bastante.</p> <p>S3P8 Só sei que foi muito traumático a minha [passagem pelas] séries iniciais. A minha decepção maior foi quando eu rodei.</p> <p>S3P8 E no outro ano eu repeti com outra professora, mas é engraçado que a primeira professora eu lembro, mas da segunda eu não lembro. Eu acho que era um pouco melhor, mas não consigo lembrar dela, do nome dela, do rosto dela, não consigo lembrar não sei porque.</p> <p>S3P10 E a professora também não sabia lidar com a situação, e eu não sei se ela se tocava que o meu problema era muito grave também, ou se ela achava que eu tinha muita dificuldade, não sei o que acontecia, sei que não havia comunicação.</p> <p>S3P18 Eu não falava nem com a professora que eu convivia. Mas eu creio que a professora percebia, mas ela percebia mas não sabia como agir, porque é impossível uma professora não perceber que um aluno não enxerga. Só que ela não sabia como fazer. E até hoje, acho que se acontecesse, a maioria dos estudantes com deficiência visual ficassem em casa seria assim até hoje.</p>

	<p>S3P20 Eu lembro da professora [da sala de recursos], era muito legal, o nome dela era Sônia. Eu lembro que ela foi falar na escola onde eu ia estudar [...] Não reprovei mais, claro, as professoras eram bem mais acessíveis, a diferença era muito grande, me davam todo o material e eu estudava no outro horário com a Sônia. Mas em relação a me comunicar, ter amigas, não. Eu era muito fechada.</p> <p>S3P27 E eu era muito perfeccionista e as professoras eram muito tradicionais.</p> <p>S3P30 A professora também tinha dificuldade em lidar com a situação.</p>
<p>Subcategoria: Relacionamento com colegas</p>	<p>S3P16 Quando eu tava na escola eu também não tinha amigas. Eu nunca me relacionei muito bem com crianças.</p> <p>S3P17 As crianças riam de mim, me chamavam de quatro olhos. Era terrível, terrível. E eu tirava nota baixa, me chamavam de burra. Era horrível, eu não sei como eu consegui sobreviver.</p> <p>S3P27 Eu esqueci de contar que nas séries iniciais eu tinha uma amiga, o nome dela era Cláudia também. E a gente estudava muito juntas, quando era prova, geralmente a professora deixava a gente fazer juntas a prova por que daí ela podia ler a prova para mim. [...] E a gente pegou muita amizade porque foi desde a segunda até a quarta série. E ela ampliava pra mim também, com canetinha como a S. fazia, ela era muito legal. Ela morava perto da minha casa e geralmente a gente fazia deveres juntas também.</p> <p>S3P28 Mas era assim, eu ajudava ela também, ela me ajudava, era uma troca. Vamos supor, se o professor mandava fazer uma redação, eu fazia a minha redação e fazia a dela também, eu gostava de escrever e ela não, era uma recíproca, uma troca.</p> <p>S3P29 Na escola eu não tinha outras amigas. Eu pouco falava, quase não falava com ninguém. Eu sempre fui tímida e também havia muito preconceito, até por parte das crianças, não me convidavam pra brincar. No recreio eu ficava sozinha ou ficava conversando um pouco com a C. Eu não participava das brincadeiras. Também não sei se era coisa minha, não era acostumada, nem em casa eu brincava. Eu não sei, acho que eu tinha vergonha de brincar, sei lá de uma situação que eu não pudesse participar. Hoje em dia eu fico pensando, não é que eu não gostasse de brincar, eu tinha medo de elas mandar eu fazer uma coisa que eu não podia, para me proteger eu achava melhor ficar sozinha.</p> <p>S3P30 Nos trabalhos em grupo eu e a C. ficávamos sozinhas. A professora também tinha dificuldade em lidar com a situação. As vezes entrava uma menina diferente na nossa dupla, mas geralmente era só nós duas, os outros não se aproximavam. Até hoje é assim, mesmo na faculdade. Na hora que vai fazer trabalho em grupo, eu e a C. sobramos e ficamos sozinhas. Hoje em dia eu já to acostumada e nem estranho. No Magistério também eu fazia sozinha. Na faculdade eu já fiz trabalhos em grupo, mas nas séries iniciais a professora deixava escolher e eu prefiro fazer sozinha. Eu me dou melhor em dupla ou sozinha.</p>
<p>Subcategoria: As avaliações</p>	<p>S3P8 E pior de tudo que eu achava mesmo era o dia das provas. As provas eram feitas assim: geralmente os professores traziam as provas já prontas, já escritas. Só que vinham com muitos defeitos, bem fraquinha. Era tipo mimeografada. [...] e eu também não falava nada para a professora porque ela quase não chegava perto de mim. Ai quase sempre eu não conseguia responder as questões, não porque eu não sabia, mas porque eu não conseguia ler. Ai eu rodei na primeira série, mesmo estando alfabetizada. Eu rodei porque naquela época tinha aula de leitura, era tipo uma prova. Daí ela dava a redação para a gente ler um pouquinho antes, uns quinze minutos antes. E ela fazia um por um, e quando chegou a minha vez, era mimeografado e muito fraquinho e eu não conseguia ler. E ela pensou que eu não sabia ler..</p> <p>S3P9 Daí eu passei para a segunda série, não sei como, mas eu acho que ela leu para mim as questões, porque eu ficava tão nervosa por causa das provas e pelo fato de eu não conseguir ver. E eu ficava muito nervosa. [...] Acho que ela [a professora] leu algumas coisas e eu consegui responder as questões.</p>

QUADRO 3.2
Categoria - Relações Fora Da Escola

Categorias	TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS
Subcategoria: Relacionamento familiar	<p>S3P1 Eu tenho uma irmã que é um ano mais velha do que eu. E ela [também] não fez educação infantil, foi direto para a primeira série. Mas como ela foi um ano na frente de mim, quando ela chegava em casa ela sempre me repassava mais ou menos o que tinha acontecido. E ela gostava de estudar. Então ela ia passando pra mim muita coisa.</p> <p>S3P2 Minha mãe, não sei se ela não queria acreditar, não sei o que passava, também eu era criança, não entendia, se achava que eu ia melhorar...Parece que quando ia no médico, o médico não falava a realidade para ela, não sei se ela pensava que eu enxergava, só sei que existia uma barreira, não lembro o que acontecia com ela, não sei se ela pensava que eu ia melhorar com óculos.</p> <p>S3P3 A minha irmã mais velha enxerga normal. Como eu disse, ela já tava na primeira série e ela passava muita coisa para mim. Eu sempre pedia para ela fazer maior as letras, com seis, cinco anos. Ela tinha sete e eu seis.</p> <p>S3P10 A partir da segunda série, minha mãe resolveu que eu não iria mais estudar, tava muito difícil. A minha mãe, pelo fato de ela ver meus cadernos e tudo, a minha dificuldade, eu não conseguia ler mais, aí ela achou melhor tirar eu da escola.</p> <p>S3P15 Uma vez eu tava indo pra escola eu me desentendi com a minha irmã, a gente sempre ia junto, mas criança sempre briga, eu me desentendi com ela e ela resolveu ir por outro caminho e eu fui pelo caminho que eu ia sempre.</p> <p>S3P19 Depois acho que porque em casa ninguém falava do meu problema. Acho que isso aí causou uma barreira muito grande até pra mim mesma me aceitar, porque nem minha mãe comentava sobre esse assunto. Não sabia como sair dessa situação, não sabia o que fazer, quem tinha que mais fazer seria...não sei, só que era muito complicado, não sei como eu tinha coragem de ir para a escola nessa situação. A minha mãe achou melhor eu sair e eu saí.</p> <p>S3P23 Quando chegamos em Porto Alegre, a minha mãe não me incentivou a estudar, né, coitada, não sei porque... Tudo que eu estudei, até as séries iniciais foi porque eu queria, se eu dissesse que não queria mais ela não se preocupava, deixava.</p> <p>S3P24 Eu era resistente, minha mãe mais ainda, não queria aceitar o fato. Hoje em dia eu entendo ela, na época não entendia. Hoje eu entendo, ela custou muito para aceitar. Ai minha mãe não fazia a mínima questão de me levar, eu não tinha a mínima vontade de ir.</p>
Subcategoria: Amigos e brincadeiras	<p>S3P13 Nesse período eu ficava cuidando do meu irmão M., que a minha mãe sempre trabalhava a tarde e eu ficava com ele. Eu lembro que eu ficava lavando louça. Eu ficava em casa direto. Ficava fazendo o serviço de casa, e o M. tinha quatro anos e eu ficava com ele e a minha irmã ia pra escola a tarde. E eu ficava...naquela época nem televisão tinha, tinha mas a gente não tinha. Eu lembro que eu escutava uma novela no rádio. A minha infância foi bem complicada.</p> <p>S3P14 Eu ficava em casa uma porque eu tinha medo de sair, não tinha amigas.</p> <p>S3P28 Só um dia que ela foi lá em casa e ela gostava muito de brincar e ela queria que eu brincasse de boneca e eu não gostava de brincar. [...]. E as vezes ela ia lá em casa pra brincar e não para estudar e eu ficava estudando e ela ficava irritada. Uma vez a gente brigou e ficamos 15 dias sem se falar. Eu fiquei numa pior e ela também.</p>
Subcategoria: Os diagnóstico, médicos e cirurgias e as expectativas	<p>S3P2 Eu lembro que cada vez que ia no oftalmologista e trocava de óculos eu ficava muito animada, eu pensava que ia melhorar, por causa da lente, trocava a lente, mas no meu caso não surtia nenhum efeito.</p> <p>S3P3 Quando era pequena eu tinha muita dificuldade quando caía uma coisa no chão, isso eu me lembro, que eu não achava, mesmo com pouca idade eu tinha consciência de que eu não tava vendo, mas minha mãe nunca falava comigo sobre isso.</p> <p>S3P22 Eu fui num médico lá em Tubarão, mas também lá tinha pouco recurso, e ele disse que poderia estabilizar ou se agravar. O meu diagnóstico é retinose pigmentar, e é hereditário. E ele disse que só Deus poderia saber se ia progredir ou estabilizar. Mas aí quando chegou</p>

	<p>ao final da 4ª série foi progredindo rápido, com 13 anos eu não enxergava mais nada. Na época, eu lembro que a Sônia disse pra mim que não era pra me preocupar porque eu poderia aprender o Braille.</p> <p>S3P23 Quando cheguei em Porto Alegre, eu tava muito revoltada porque eu tinha perdido totalmente a visão. Eu lembro que eu fui num médico, num oftalmologista e ele disse que eu tinha que internar para me reabilitar, eu tinha que morar lá, ficar um tempo na instituição.</p>
<p>Subcategoria:</p> <p>O relacionamento com outras pessoas cegas e com baixa visão</p>	<p>S3P21 E não tinha outras crianças com baixa visão. Era só eu. Com a professora Sônia tinha, mas ela dava atendimento individual. Quando eu chegava a outra tava saindo ou eu tava saindo. Porque ela trabalhava individualmente porque era muita coisa para ela, ela tinha que pegar todo meu material e ampliar e tinha que me explicar.</p> <p>S3P24 Eu nem sabia como seria possível um deficiente visual ler por código, eu não sabia nem que a leitura era por tato, eu nem sabia. Ele disse pra mim que era por meio de código, mas eu fiquei pensando: deve ser uma coisa de doido isso. Mas eu detestava só a palavra braille, não gostava mesmo. E de ficar em instituição muito menos. Imaginava que era terrível.</p>

QUADRO 3.3
Categoria – Sentimentos

Subcategorias	TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS
<p>Subcategoria: Com relação a sua diferença visual</p>	<p>S3P4 Ninguém sabia da minha dificuldade na escola. Acho que não teve nenhuma comunicação. Eu era muito tímida, e também não cabia a mim, tinha que ser, com certeza, a minha mãe a falar com a professora. E não tinha esse intercâmbio</p> <p>S3P10 A minha mãe, pelo fato de ela ver meus cadernos e tudo, a minha dificuldade, eu não conseguia ler mais, ai ela achou melhor tirar eu da escola. Foi horrível, eu morava em São Lourenço do Sul ainda, mas ao mesmo tempo que eu queria sair da escola, eu queria sair para me livrar daquele trabalho todo que eu tava passando, mas eu ficava frustrada porque eu queria estudar, eu fiquei em conflito.</p> <p>S3P12 Em casa tinha, tinha um livro que chamava “O grande instrutor”, que falava sobre a vida de Jesus quando ele esteve na terra. E eu conseguia ler, nessas alturas, só o nome da história, porque vinha com letra escura, acho que era preta e vinha letra bem grande, e quando começava a historinha eu conseguia ler duas ou três linhas e não conseguia mais ler, então eu ficava lendo só o nome das histórias, e era horrível, era horrível. Eu lembro que a minha irmã estudava todo o livro. Quando a gente saiu de São Lourenço ela tava na 5ª série, ela já tava no ginásio, como se dizia naquela época, tava entrando no ginásio.</p> <p>S3P15 Não sei se alguém me levou...Foi horrível, é só o que eu lembro mas assim é uma sensação muito estranha, não dá pra explicar muito assim.</p> <p>S3P17 [...] Era terrível, terrível.. [...] Era horrível, eu não sei como eu consegui sobreviver. Eu me sentia inferiorizada e até burra mesmo, né? Não sei, a gente pensa (ininteligível). Só que assim, eu precisava de muita ajuda naquela época, e a mãe também não se tocava.</p> <p>S3P23 Só que eu não quis, eu não sei se eu não quis, faltou estímulo, porque se minha mãe tivesse me levado com certeza eu ia, só que a minha mãe também não foi e eu tava muito revoltada mesmo e eu fiquei em casa, não quis fazer, fiquei muito deprimida, não podia mais ler, não fui pra escola mais, porque eu tava acostumada naquele ritmo com a Sônia, mas eu ainda conseguia ler e agora nem isso mais. [...] E eu não podia ir pra uma escola que não tivesse um acompanhamento, porque eu ia me sentir muito perdida. Eu não fui. Eu fiquei dois anos em Porto Alegre sem sair de dentro de casa.</p> <p>S3P24 E de ficar em instituição muito menos. Imaginava que era terrível. E ele perguntava por que eu não ia conhecer a entidade. Eu era resistente[...] Porque para mim...era terrível, ai eu fiquei em casa, achei melhor ficar em casa. Mas era terrível ficar em casa, a gente morava em apartamento e eu fiquei dois anos dentro de casa. O tempo custava muito a passar.</p> <p>S3P25 Viemos pra cá, aqui também não me interessei, também não tinha nada quando eu cheguei aqui, levava a mesma vida que eu levava quando morava em Porto Alegre. Só que eu me dediquei muito para limpar a casa. Era assim, eu lavava a louça direto e fiquei bem bitolada com limpeza, quando alguém chegava era terrível. Eu me dediquei muito a serviço doméstico porque eu tinha que fazer alguma coisa senão eu morria de tédio. Em casa eu me movimentava bem, fazia tudo, menos fazer comida porque minha mãe achava que eu ia me queimar, mas o resto... eu ficava limpando direto e não queria que ninguém sujasse nada. Quando eles saiam eu já esperava eles na porta para tirar os calçados, porque eu não tinha outra ocupação. Quando iam tomar água fazia secar a pia, secar o copo, fiquei assim fanática. A minha irmã era bem relaxada, não se preocupada, pegava no pé dela direto. Mas eu já tava tão cansada, eu sabia que tinha que fazer alguma coisa, mas fazer o que? Era difícil.</p>
<p>Subcategoria: Com relação à escola</p>	<p>S3P4 Sabes que, quando já existe um professor, porque a criança já tem dificuldade inserida no ensino regular, quando o professor já tendo acesso a educação especial, mesmo assim tem dificuldade, ele nunca trabalhou dentro de uma sala de aula normal (com um aluno com necessidades especiais), sempre o professor fica meio tenso, preocupado quando entra uma criança com necessidades especiais, mesmo ele sabendo que tem possibilidades, que tem Braille...Mesmo assim não é fácil...</p>

S3P10 Pra mim foi um alívio, mas depois que eu fiquei fora da escola me deu saudade, eu queria continuar estudando, ainda mais que a minha irmã estava estudando, e eu sempre gostei de estudar, só que eu não tava indo...

Uma vez eu tava indo pra escola eu me desentendi com a minha irmã, a gente sempre ia junto, mas criança sempre briga, eu me desentendi com ela e ela resolveu ir por outro caminho e eu fui pelo caminho que eu ia sempre. Eu lembro que tinha uma valeta e eu caí. Quando eu levei esse tombo eu pensei que ia acontecer coisa pior, quebrar uma perna...mas não. Deu pra levar um tremendo susto. E ainda cheguei até a escola. Eu lembro também que uma vez foram fazer um passeio, sabe aqueles passeios que faziam assim...Eu não lembro bem o passeio, não sei se era gincana. Só sei dizer que a gente foi com a professora. Só sei que eu me perdi da turma. Até hoje eu não consigo me lembrar como eu fui parar em casa. Não se alguém me levou...Foi horrível, é só o que eu lembro mas assim é uma sensação muito estranha, não dá pra explicar muito assim. Mas eu lembro que aconteceu isso. E agora eu nem comentei mais com a mãe, nunca comentei o assunto, mas a mãe ficou sabendo, tanto é que me levaram em casa. Só sei que não podia acontecer isso, eu me perder da turma e a professora também não viu...

S3P16 Aliás, porque eu achava que não era criança, eu não sei porque. Achava que era adulta só. Porque...essa série de acidentes que aconteceram comigo...eu me preocupava muito. Eu não me sentia como criança, eu ficava muito preocupada com tudo que ia acontecer.

S3P18 Falar com a diretora naquela época na minha escola era mesmo coisa que falar com Deus quase, a diretora nunca...quando ela ia na sala, meu Deus, parecia que tinha chegado um Deus. Eu não falava nem com a professora que eu convivia.

S3P19 Tinha medo de não ser aceita, não sei. Não sei o que passava na minha cabeça. Eu sei que não falava. Depois acho que porque em casa ninguém falava do meu problema. Acho que isso aí causou uma barreira muito grande até pra mim mesma me aceitar, porque nem minha mãe comentava sobre esse assunto. Não sabia como sair dessa situação, não sabia o que fazer, quem tinha que mais fazer seria...não sei, só que era muito complicado, não sei como eu tinha coragem de ir para a escola nessa situação.

S3P29 Eu não sei, acho que eu tinha vergonha de brincar, sei lá de uma situação que eu não pudesse participar. Hoje em dia eu fico pensando, não é que eu não gostasse de brincar, eu tinha medo de elas mandar eu fazer uma coisa que eu não podia, para me proteger eu achava melhor ficar sozinha.

APÊNDICE G

Quadro 1: Análise comparativa dos depoimentos dos acadêmicos S1, S2 e S3

QUADRO 1.1 Categoria - A Vida Escolar			
Subcategorias	Transcrição da fala dos sujeitos		
	S1	S2	S3
Subcategoria: O ingresso na escola	S1P2 Eu comecei com quatro aninhos e meio pra cinco na pré-escola. Fiquei lá até os sete anos e fui para a primeira série.	S2P3 Quando começou a época de estudar a minha mãe chegou a procurar até a APAE. Acho que naquela época a única coisa que tratava de Educação Especial era a APAE, com certeza ela foi indicada para ir lá. Queriam me convencer a estudar lá, porque tinham dois alunos perto de casa que já estudavam lá, mas que não tinham deficiência visual, eram pessoas com problemas de aprendizagem, uma deficiência mais séria. Eles me diziam: tu vais sentadinho, bonitinho, eles te trazem em casa e te pegam em casa. Agora o que aconteceu eu não lembro mais. Fiquei só um ou dois dias....Há dezenove anos atrás...Faz tempo... S2P4 Então fui estudar num prézinho de uma escola do bairro. Mas eu sempre tive medo, sempre tive receio de ir para o colégio, de estudar, tinha vergonha. Tinha medo porque eu sabia que era um ambiente de pessoas em condições normais e eu não conhecia, não dominava aquele ambiente, que tinha o problema de ter pessoas estranhas e mais o problema de, Por ser deficiente, andar mais devagar talvez ou trombar lá uma vez ou outra com outro.	S3P1 Eu não fiz educação infantil. S3P4 Ai então quando chegou a minha hora de ir para a escola, foi bem traumática a primeira série, bem traumática mesmo. Era uma cidade muito pequena, até hoje não existe educação especial lá, não tem uma professora para trabalhar com deficiente visual, deficiente auditivo, não existe uma sala de recursos até hoje.
	S1P2 Não tinha ninguém com deficiência	S2P13 Eu terminei a primeira série normal. Me	S3P6 Mas eu consegui me alfabetizar sentando

<p>Subcategoria: Material adaptado</p>	<p>visual na escola, eu era a única, era pequenininha, precisava de material adaptado, mas não tinha, não existia. Eu lembro que enxergava bem pouquinho, lembro que me batia nas carteiras. Eu não conseguia acompanhar o pessoal devido ao problema de visão, não tinha adaptação de material de jeito nenhum, nada.</p> <p>S1P6 Na terceira aconteceu algo totalmente diferente. Tinha uma professora super legal. Ela adaptava tudo, da maneira dela. Tudo que ela passava no quadro copiava com a letra bem grande e passava para mim.</p> <p>S1P8 Mas com relação às provas não se preocupavam em adaptar as questões que eram extensas e eu tinha que responder oralmente.</p> <p>S1P16 O supletivo foi fácil, porque pegava o módulo, levava, estudava sozinha... Também não tinha adaptação de material, era tudo normal.</p> <p>S1P24 Eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema, que precisava de tal material. No entanto, até hoje, pra ser bem sincera, o único professor que adaptou material foi uma professora de desenvolvimento, que trazia todas as transparências ampliadas pra mim.</p> <p>S1P25 Em relação às provas, eram raros os professores que ampliavam, eu tinha que sair pelos corredores ampliando, ia no xerox e ampliava.</p> <p>S1P29 Acho que, em função da dificuldade visual, se eu tivesse material adequado, se tivesse uma outra forma de estar aprendendo, eu acho que teria me saído melhor na escola, porque a capacidade de aprender eu tinha, foi mais pela dificuldade de visão que tive dificuldade na escola.</p>	<p>alfabetizei normal, mas só lia o que era grande, pois os textos não eram ampliados. O que era pequeno eu não conseguia ler. A professora da primeira série procurava escrever grande, procurava fazer mais ditado.</p> <p>S2P14 Tinha que fazer apontamentos e depois, no caderno, eu mesmo não entendia o que escrevia.</p> <p>S2P15 A Educação Física foi uma barreira. Até a segunda série o médico não deu atestado para não fazer educação física, eu fazia normal, mas tinha muita dificuldade, porque eles [os outros alunos] eram mais rápidos, eles faziam tudo diferente e aí a gente já se sentia inferior. As instruções eram orais e naturalmente eu fazia tudo errado porque também não perguntava como era para fazer.</p> <p>S2P16 [...] era difícil algumas coisas, quando passavam no mimeografo e vinha meio apagado ou manchado eu não conseguia ver, mas também não falava.</p> <p>S2P22 Também a Educação Artística era difícil, tinha um risco, passava, eu fazia com falhas, ai mandavam eu fazer de novo e de novo. Pintar também era uma dificuldade, porque para mim, com dois risquinhos parecia que tava tudo pintado, mas que nada, tava só riscado, ai tinha que fazer de novo.</p>	<p>na primeira classe, só que com muita dificuldade. Eu já tinha dificuldade em localizar as linhas, escrevia fora de linhas.</p> <p>S3P7 Eu conseguia enxergar com muita dificuldade, eu colocava [o livro] bem em cima do olho. Eu lembro que eu forçava muito e quando chegou o final do ano eu não conseguia mais ler. Porque tinha o nome da história que tinha a letra maior. Quando chegou ao final do ano eu só conseguia ler o nome da história.</p> <p>S3P8 E eu lembro que pra mim vinha bem fraquinha [a prova mimeografada] e eu não conseguia ler a prova e eu também não falava nada para a professora.</p> <p>S3P8. E ela fazia um por um, e quando chegou a minha vez, era mimeografado e muito fraquinho e eu não consegui ler.</p> <p>S3P20 [...] as professoras tinham que mandar o material por mim e ela tinha que ampliar todo o material, fazer em letras maiores, ela explicou tudo como funcionava. E eu achei um paraíso porque as professoras vinham falar comigo e me davam o material e eu levava e a professora ampliava com canetinha.</p> <p>S3P32 E eu também prefiro levar o material no NAPNE e pedir pra o estagiário ler pra mim ou então passar para o Braille, eu gosto muito de ler o texto também, em casa quando tem menos barulho. Alguns professores dão os textos com antecedência e ai dá tempo de passar pro braille e ler, mas geralmente não dá tempo, você sabe que o Braille é extenso e demora mais pra ler.</p>
<p>Subcategoria: Relacionamento</p>	<p>S1P3 [...] mas a professora não falava nada.</p> <p>S1P6 Na terceira aconteceu algo totalmente</p>	<p>S2P9 Quando eu cheguei na primeira série com uma professora, que era uma pessoa que talvez</p>	<p>S3P5 Eu lembro da professora até hoje. O nome dela era Ana. Ela não fazia nada. Ela me</p>

<p>com professores</p>	<p>diferente. Tinha uma professora super legal.</p> <p>S1P7 Quando entrei na 5ª série também foi legal, acompanhava a turma. Acho que a visão melhorou um pouco, eu tinha feito cirurgia, o professor sabia do problema.</p> <p>S1P8 Os professores eram legais e se preocupavam, não cobravam tanto.</p> <p>S1P11 Em relação a Geografia e História era muito bom. A professora era bem estimulante, ela trabalhava junto comigo. Nessas matérias era sempre melhor do que a minha irmã. Agora a Matemática, por mais que eu gostasse, e não tivesse problema, era muita...aquelas coisas de potência, a professora ficava escrevendo no quadro e copiando, eu me perdia, me dava mal porque não conseguia acompanhar o professor e o professor geralmente não vinha explicar, mesmo sabendo da dificuldade. Todo ano eu ficava pra exame nessa disciplina. E na 6ª série reprovei. Isso aconteceu por que fui fazer uma cirurgia. O diretor do colégio propôs que o professor levasse a prova no hospital, mas ele não aceitou e me reprovou.</p> <p>S1P16 Tinha uma professora, que na época estava trabalhando ali, com os deficientes visuais, os deficientes auditivos, os físicos, só que o material não era adaptado, acho que para os cegos era lido a prova e eu fazia a prova normal.</p> <p>S1P23 No primeiro período tive bastante dificuldade com alguns professores, com anatomia, em relação em estar identificando estruturas e essas coisas assim. Eu lembro que a S. era bastante rigorosa, não sei se ela não quis entender que eu tinha dificuldade, ou não modificou nada porque não quis. Mas eu tentava tudo. Cabeí reprovando nessa disciplina.</p> <p>S1P24 Eu sempre comentava com os</p>	<p>não tivesse conhecimento, mas tinha paciência, já tinha uns cinqüenta e talvez já tivesse experiência para tratar com aluno com alguma dificuldade. Ela tentou e conseguiu, no primeiro ano ela conseguiu me deixar tranqüilo para aprender, porque eu já tinha reprovado na primeira série anteriormente.</p> <p>S2P13 Eu acredito que ela mudou toda a maneira de dar aula em função de um aluno só. Ela escrevia menos, não enchia o quadro. Escrevia e logo já apagava e ditava mais porque tinha hora que não tinha como ver. Enquanto eu estive nessa primeira série foi tudo tranqüilo.</p> <p>S2P13 Quando fui para a segunda série, a professora não me aceitou na sala dela, disse que não aceitava aluno deficiente na sala dela. Me mandaram embora e iam ver o que iam fazer. Ela [a professora] não queria de jeito nenhum um aluno naquelas condições na sala dela. Isso no primeiro dia de aula. Ela disse que um aluno nessas condições não aprende, não tem como aprender e não podia parar de dar aula para os outros por causa de um.</p> <p>S2P17 Depois eu cheguei na terceira série, também tinha uma professora quase como a do primeiro ano, ela tentou ajudar bastante, só que ela queria que eu copiasse do quadro. Ai eu tinha que levantar, ficar em pé, botar a cabeça lá [perto] do quadro, ver o que estava escrito, voltar e escrever, levantar, ler, voltar e escrever. Tinha que passar na frente dos outros, diziam “sai da frente”, mas como?, eu tinha que fazer isso. Foi assim até quase terminar o ano.</p> <p>S2P17 Ai eu disse, não dá mais, não consigo, prefiro ficar assim e a senhora ditar mais.</p> <p>S2P19. O professor mandava fazer leitura, eu dizia “professor, não consigo ler”, “então lê comigo”. Ele falava uma frase e eu falava outra, mas pôxa, eu tava fazendo papel de bobo,</p>	<p>deixava bem jogada mesmo. Porque tem que falar a verdade. Eu não sei se de repente ela não sabia como trabalhar comigo, ninguém sabia, nem a minha mãe. Ela também não foi preparada, ela não sabia nem o que fazia, eu acho. E depois, existia naquela época, o professor era bem dono absoluto da verdade, bem tradicional mesmo, só ela falava. Era bem diferente de hoje, quando a criança pode se expressar, falar. Na minha época não.</p> <p>S3P6 Então a maioria [dos professores] não falava e eu era tímida mesmo, eu sofri bastante.</p> <p>S3P8 Só sei que foi muito traumático a minha [passagem pelas] séries iniciais. A minha decepção maior foi quando eu rodei.</p> <p>S3P8 E no outro ano eu repeti com outra professora, mas é engraçado que a primeira professora eu lembro, mas da segunda eu não lembro. Eu acho que era um pouco melhor, mas não consigo lembrar dela, do nome dela, do rosto dela, não consigo lembrar não sei porque.</p> <p>S3P10 E a professora também não sabia lidar com a situação, e eu não sei se ela se tocava que o meu problema era muito grave também, ou se ela achava que eu tinha muita dificuldade, não sei o que acontecia, sei que não havia comunicação.</p> <p>S3P18 Eu não falava nem com a professora que eu convivia. Mas eu creio que a professora percebia, mas ela percebia mas não sabia como agir, porque é impossível uma professora não perceber que um aluno não enxerga. Só que ela não sabia como fazer. E até hoje, acho que se acontecesse, a maioria dos estudantes com deficiência visual ficassem em casa seria assim até hoje.</p> <p>S3P20 Eu lembro da professora [da sala de recursos], era muito legal, o nome dela era Sônia. Eu lembro que ela foi falar na escola</p>
-------------------------------	--	--	---

	<p>professores, dizia que tinha tal problema, que precisava de tal material.</p>	<p>não tava lendo. Até que chegou uma hora que eu disse “não, professor, assim eu não leio mais, pode me dar zero, mas assim eu não leio”, “mas tens que ler para eu te avaliar”, “mas eu não to lendo, eu to repetindo”.</p> <p>S2P19 Eu decidi sozinho que eu não lia mais e a partir daquele dia eu não li mais livro. Porque antes eu só lia as palavras grandes do livro. O meu irmão as vezes lia pra mim, o que ele não lia era conteúdo perdido.</p> <p>S2P19 E também [eu] já gravava algumas coisas. Eu não usava direto [o gravador] porque eu tinha vergonha, mas o meu pai já dizia “leva o gravador, grava as aulas”, desde o começo ele já dizia. E a vergonha, só eu ia ter, os outros não tinham, [então] não levava.</p> <p>S2P20 Também tinha uma outra professora, de matemática, fui da 5ª a 8ª com ela, aí tive dificuldade. Por exemplo, tinha que trazer o exercício pronto e ia no quadro escrever o exercício, tinha que fazer no quadro, tinha que escrever no quadro. Ela perguntava o que estava escrito, mas nem eu sabia o que tinha escrito, refazia tudo de novo. Ela demorou para entender, até a 7ª série eu ia no quadro, então eu decidi que não ia mais, não conseguia, fazia errado, era constrangedor.</p> <p>S2P22 Teve outra professora que quis melhorar minha caligrafia. Mandou eu escrever trinta páginas naqueles cadernos de caligrafia que tinham duas linhas, “mas tu fugiste da linha aqui, você tem que melhorar a caligrafia, não dá para entender tua letra”. Claro que não dá para entender, eu mesmo não conseguia ler o que escrevia.</p> <p>S2P31 O ensino médio foi normal, não teve dificuldade. O CEJA agora mudou, mas antigamente o aluno tinha hora marcada com o professor, era individual ou com dois, três, uma</p>	<p>onde eu ia estudar [...] Não reprovei mais, claro, as professoras eram bem mais acessíveis, a diferença era muito grande, me davam todo o material e eu estudava no outro horário com a Sônia. Mas em relação a me comunicar, ter amigas, não. Eu era muito fechada.</p> <p>S3P27 E eu era muito perfeccionista e as professoras eram muito tradicionais.</p> <p>S3P30 A professora também tinha dificuldade em lidar com a situação.</p> <p>S3P34 Tinha muita escada na escola, muita gente também, nem todos os colegas respeitavam, as vezes eu não conseguia, tinha que alguém me ajudar.</p> <p>S3P36 Tratava todo mundo igual, eu estudava bastante, tenho facilidade, mas as vezes era difícil entender algumas coisas..</p>
--	--	---	--

		<p>aula rica. Foi aí que eu aprendi muita coisa. E tinha acompanhamento especializado no CEJA, que foi fundamental para mim, foi muito importante. Os professores (das disciplina) não conheciam Braille, então tinha que ter alguém para passar transcrever as provas que eram respondidas, tirar alguns símbolos, essas coisas.</p>	
<p>Subcategoria: Relacionamento com colegas</p>	<p>S1P12 Ah, também tive problemas na adolescência com alguns colegas que tiravam sarro da cara do outro, principalmente os meninos.</p> <p>S1P20 Fiz o vestibular e entrei, com medo de como o pessoal ia me tratar, já me sentindo diferente dos outros. Só que foi totalmente diferente, foi legal, algumas pessoas até no começo achavam estranho ter uma pessoa deficiente na sala. Algumas pessoas chegaram a dizer que eu ia me “ferrar”, que não ia agüentar, mas isso foi tudo no começo, depois essas próprias pessoas se tornaram meus melhores amigos dentro da sala.</p> <p>S1P21 Uma aluna mais velha já, disse: “é, eu já fiz várias faculdades e eu sempre me ferrei, eu tenho certeza absoluta que ela também vai se ferrar, ainda mais com a dificuldade que ela tem de visão. É tanta coisa pra ler...”. Depois de uma prova, ela veio conferir as notas comigo e com algumas amigas minhas e perguntou como é que eu podia ter tirado uma nota melhor do que a dela. Como se só porque tenho problema tenho que tirar uma nota menor do que a dela. Foi passando o tempo, ela veio convidar pra fazer trabalho junto, foi mudando a visão dela. Ela foi conhecendo, vendo que era totalmente diferente. Pra mim, na visão dela, deficiente deve ter uma capacidade baixa, deve ter uma problema mental junto, eu acredito que era isso que ela via.</p> <p>S1P26 Eu lembro que quando criança eu</p>	<p>S2P25 Eu tive experiências negativas, colega que dizia “olho de peixe morto”, “pra que estudar, você nunca vai conseguir nada”.</p> <p>S2P33 Eu falo logo pros professores e os colegas que eu preciso de apoio deles, sempre tem alguns que ajudam, emprestam o caderno para tirar cópia das anotações[...]</p>	<p>S3P16 Quando eu tava na escola eu também não tinha amigas. Eu nunca me relacionei muito bem com crianças.</p> <p>S3P17 As crianças riam de mim, me chamavam de quatro olhos. Era terrível, terrível. E eu tirava nota baixa, me chamavam de burra. Era horrível, eu não sei como eu consegui sobreviver.</p> <p>S3P27 Eu esqueci de contar que nas séries iniciais eu tinha uma amiga, o nome dela era Cláudia também. E a gente estudava muito juntas, quando era prova, geralmente a professora deixava a gente fazer juntas a prova por que daí ela podia ler a prova para mim. [...] E a gente pegou muita amizade porque foi desde a segunda até a quarta série. E ela ampliava pra mim também, com canetinha como a S. fazia, ela era muito legal. Ela morava perto da minha casa e geralmente a gente fazia deveres juntas também.</p> <p>S3P28 Mas era assim, eu ajudava ela também, ela me ajudava, era uma troca. Vamos supor, se o professor mandava fazer uma redação, eu fazia a minha redação e fazia a dela também, eu gostava de escrever e ela não, era uma recíproca, uma troca.</p> <p>S3P29 Na escola eu não tinha outras amigas. Eu pouco falava, quase não falava com ninguém. Eu sempre fui tímida e também havia muito preconceito, até por parte das crianças, não me convidavam pra brincar. No recreio eu ficava sozinha ou ficava conversando um pouco</p>

	<p>chorava muito quando tinha que ir pr escola porque tinha criança que judiava, batia nos outros, essas coisas que eu acho que acontecem ainda nos colégios.</p>		<p>com a C. Eu não participava das brincadeiras. Também não sei se era coisa minha, não era acostumada, nem em casa eu brincava. Eu não sei, acho que eu tinha vergonha de brincar, sei lá de uma situação que eu não pudesse participar. Hoje em dia eu fico pensando, não é que eu não gostasse de brincar, eu tinha medo de elas mandar eu fazer uma coisa que eu não podia, para me proteger eu achava melhor ficar sozinha.</p> <p>S3P30 Nos trabalhos em grupo eu e a C. ficávamos sozinhas. A professora também tinha dificuldade em lidar com a situação. As vezes entrava uma menina diferente na nossa dupla, mas geralmente era só nós duas, os outros não se aproximavam. Até hoje é assim, mesmo na faculdade. Na hora que vai fazer trabalho em grupo, eu e a C. sobramos e ficamos sozinhas. Hoje em dia eu já to acostumada e nem estranho. No Magistério também eu fazia sozinha. Na faculdade eu já fiz trabalhos em grupo, mas nas séries iniciais a professora deixava escolher e eu prefiro fazer sozinha. Eu me dou melhor em dupla ou sozinha.</p>
<p>Subcategoria: As avaliações</p>	<p>S1P4 No entanto, me alfabetizei, mas com muita dificuldade. Eu lembro que na 2ª série me dava muito bem em relação a Matemática, tabuada. Mas a leitura era um terror! Geralmente eles chamavam na sala da diretora pra tomar a leitura. Era uma coisa mais aterrorizante, a diretora não percebia o meu problema, não queria nem saber.</p> <p>S1P8 Os professores eram legais e se preocupavam, não cobravam tanto. Mas com relação às provas não se preocupavam em adaptar as questões que eram extensas e eu tinha que responder oralmente.</p> <p>S1P11 Agora a Matemática, por mais que eu gostasse, e não tivesse problema, era</p>	<p>S2P23 Da 5ª série em diante eu comecei a pegar exame, principalmente em Matemática, porque ela (a professora) usava muito o livro, seguia o livro, o planejamento das aulas era todo baseado no livro.</p> <p>S2P21 Na avaliação era normal, eles [os professores] faziam a pergunta e eu já escrevia um pouco forte para fazer depois, e depois não lia o que escrevia e ficava em branco aquela que eu não identificava. Da 1ª a 8ª série eu não fiz uma prova oral. Nunca sugeriram a prova oral, não sei se era medo de mudar a avaliação. Teve prova em grupo, algumas vezes ele [o professor] me deixou fazer junto com outra pessoa.</p>	<p>S3P8 E pior de tudo que eu achava mesmo era o dia das provas. As provas eram feitas assim: geralmente os professores traziam as provas já prontas, já escritas. Só que vinham com muitos defeitos, bem fraquinha. Era tipo mimeografada. [...] e eu também não falava nada para a professora porque ela quase não chegava perto de mim. Ai quase sempre eu não conseguia responder as questões, não porque eu não sabia, mas porque eu não conseguia ler. Ai eu rodei na primeira série, mesmo estando alfabetizada. Eu rodei porque naquela época tinha aula de leitura, era tipo uma prova. Daí ela dava a redação para a gente ler um pouquinho antes, uns quinze minutos antes. E</p>

	<p>muita...aquelas coisas de potência, a professora ficava escrevendo no quadro e copiando, eu me perdia, me dava mal porque não conseguia acompanhar o professor e o professor geralmente não vinha explicar, mesmo sabendo da dificuldade, não vinha. Todo ano eu ficava pra exame com ela. E na 6ª série ela me reprovou. Isso por que fui fazer uma cirurgia. O diretor do colégio propôs que ela levasse a prova no hospital, mas ela não aceitou e me reprovou.</p> <p>S1P14 Somente aí, por vontade própria, com dezessete, dezoito anos quase, voltei a estudar. Fiz o supletivo em dois anos, 1º e 2º grau. Conseguia fazer duas provas por dia, na época eu só estudava, estudava, estudava os módulos, fazia as provas, assim terminei logo.</p> <p>S1P22 No primeiro período tinha bastante dificuldade com alguns professores, com anatomia, em relação em estar identificando estrutura e essas coisas assim. Eu lembro que a S. era bastante rigorosa, não sei se ela não quis entender que eu tinha dificuldade, ou não modificou nada porque não quis. Mas eu tentava tudo. Acabei reprovando.</p>		<p>ela fazia um por um, e quando chegou a minha vez, era mimeografado e muito fraquinho e eu não consegui ler. E ela pensou que eu não sabia ler..</p> <p>S3P9 Daí eu passei para a segunda série, não sei como, mas eu acho que ela leu para mim as questões, porque eu ficava tão nervosa por causa das provas e pelo fato de eu não conseguir ver. E eu ficava muito nervosa. [...] Acho que ela [a professora] leu algumas coisas e eu consegui responder as questões.</p>
--	---	--	---

QUADRO 2.2
Categoria - Relações Fora Da Escola

Subcategorias	TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS		
	S1	S2	S3
<p>Subcategoria: Relacionamento familiar</p>	<p>S1P3 Embora meus pais soubessem da dificuldade, não tinha aquela coisa de adaptação, de pai e mãe ficar se preocupando, não via isso da parte deles, eles iam ao colégio, mas a professora não falava nada.</p> <p>S1P14 Depois viemos embora pra cá (Camboriú), e meus pais nunca incentivaram a estudar, achavam que estava bem em casa, não precisava estudar, pra quê?...Em casa era sempre vista como a coitadinha, a protegidinha, a mais vista de todas assim, cuida aqui, cuida ali, faz o prato, põe o café na xícara, toda vida assim. Hoje em dia não é mais assim, é claro...(risos). Mas meu pai, no domingo, ainda faz meu prato, porque ele quer. Eu fico meio sem graça, não precisa ficar fazendo isso, mas se tivesse deixado ele fazia até hoje...</p> <p>S1P27 Outro ponto negativo também é a falta de vontade de família Não sei se é porque queriam proteger, achavam não precisava estudar, tinha tudo em casa, prá que fazer isso, prá que sair de casa. Toda vez que saía de casa tinha que levar alguém junto para acompanhar. Não tinha independência em nada, só fui conseguir sair sozinha, escapar, agora aos dezesseis, dezessete anos. No CEJA (Centro de Educação de Jovens e adultos) sempre tinha que vir uma irmã junto ou minha mãe ou meu pai, esperavam fazer a prova e depois voltávamos pra casa. Isso foi super chato. Não sei se foi bom ter conseguido essa liberdade depois de tanto</p>	<p>S2P7 Eu estudei porque o meu pai sempre dizia que tinha que ir e tinha quer ir. Pela minha mãe talvez eu não tivesse estudado.</p> <p>S2P12 Eu cheguei até a 8ª série sem nenhum auxílio. Eu acredito que só cheguei até a 8ª série porque depois na 5ª série eu comecei a ir com meu irmão. Às vezes ele me deixava na mão, porque ficava bravo, ficava nervoso, era natural.</p> <p>S2P18 E quando veio a quinta série, que eu sabia que eram nove professores, e tinha bastante que estudar, que eram quarenta e cinco minutos de aula, e tudo era mais rápido, aí eu ...Aí eu me escondi dois dias dentro do rancho e faltei. A minha mãe era mais fácil de enganar, o meu pai era mais difícil, ele ficou sabendo e me levou lá.</p> <p>S2P19 O meu irmão já tinha reprovado e eu sabia que ia estudar na sala dele, ele até me ajudou, encadernou os cadernos, mas não me convencia.</p> <p>S2P19 Por mais que meu irmão estivesse ajudando, tinha muito conteúdo, bastante coisa, tinha livro, não conseguia ler no livro, nunca consegui ler um livro.</p> <p>S2P27 A minha mãe tentava me impedir de sair , brincar, mas eu fugia, dizia que ia num lugar e ia em outro. Sempre gostei de subir em pé de goiaba, ela ficava preocupada, mas eu fazia. Tentava me impedir de tomar muito sol, mas também não adiantava.</p>	<p>S3P1 Eu tenho uma irmã que é um ano mais velha do que eu. E ela [também] não fez educação infantil, foi direto para a primeira série. Mas como ela foi um ano na frente de mim, quando ela chegava em casa ela sempre me repassava mais ou menos o que tinha acontecido. E ela gostava de estudar. Então ela ia passando pra mim muita coisa.</p> <p>S3P2 Minha mãe, não sei se ela não queria acreditar, não sei o que passava, também eu era criança, não entendia, se achava que eu ia melhorar...Parece que quando ia no médico, o médico não falava a realidade para ela, não sei se ela pensava que eu enxergava, só sei que existia uma barreira, não lembro o que acontecia com ela, não sei se ela pensava que eu ia melhorar com óculos.</p> <p>S3P3 A minha irmã mais velha enxerga normal. Como eu disse, ela já tava na primeira série e ela passava muita coisa para mim. Eu sempre pedia para ela fazer maior as letras, com seis, cinco anos. Ela tinha sete e eu seis.</p> <p>S3P10 A partir da segunda série, minha mãe resolveu que eu não iria mais estudar, tava muito difícil. A minha mãe, pelo fato de ela ver meus cadernos e tudo, a minha dificuldade, eu não conseguia ler mais, aí ela achou melhor tirar eu da escola.</p> <p>S3P15 Uma vez eu tava indo pra escola eu me desentendi com a minha irmã, a gente sempre ia junto, mas criança sempre briga, eu me desentendi com ela e ela resolveu ir por outro caminho e eu fui pelo caminho que eu</p>

	tempo ou se deveria ter coragem de ter saído sozinha mais cedo.		ia sempre. S3P19 Depois acho que porque em casa ninguém falava do meu problema. Acho que isso aí causou uma barreira muito grande até prá mim mesma me aceitar, porque nem minha mãe comentava sobre esse assunto. Não sabia como sair dessa situação, não sabia o que fazer, quem tinha que mais fazer seria...não sei, só que era muito complicado, não sei como eu tinha coragem de ir para a escola nessa situação. A minha mãe achou melhor eu sair e eu saí.
Subcategoria: Amigos e brincadeiras		S2P26 No bairro muitas pessoas me conheciam, porque uma vez foi preciso fazer um bingo pra eu poder fazer uma cirurgia. Então daí em diante deu uma abrangência maior, o pessoal sabia onde eu morava, aí começaram a entender mais a dificuldade, os colegas. S2P26 Eu brincava normal, tudo que eles [as crianças] faziam eu tentava fazer igual, andar de bicicleta...Esbarrei muito de bicicleta, mas dizia que faltou freio, mas nunca que era porque eu não via. Eu tinha vergonha de dizer que eu não via.	S3P13 Nesse período eu ficava cuidando do meu irmão M., que a minha mãe sempre trabalhava a tarde e eu ficava com ele. Eu lembro que eu ficava lavando louça. Eu ficava em casa direto. Ficava fazendo o serviço de casa, e o M. tinha quatro anos e eu ficava com ele e a minha irmã ia pra escola a tarde. E eu ficava...naquela época nem televisão tinha, tinha mas a gente não tinha. Eu lembro que eu escutava uma novela no rádio. A minha infância foi bem complicada. S3P14 Eu ficava em casa uma porque eu tinha medo de sair, não tinha amigas. S3P28 Só um dia que ela foi lá em casa e ela gostava muito de brincar e ela queria que eu brincasse de boneca e eu não gostava de brincar. [...]. E as vezes ela ia lá em casa pra brincar e não para estudar e eu ficava estudando e ela ficava irritada. Uma vez a gente brigou e ficamos 15 dias sem se falar. Eu fiquei numa pior e ela também.
Subcategoria: Os diagnóstico, médicos e cirurgias e as expectativas	S1P1 Segundo minha mãe, quem descobriu minha deficiência visual foi uma tia. Quando tinha um mês, eu acho, ela começou a perceber que os olhos mexiam muito, viravam. Só que meus pais não levaram no médico, só levaram depois dos sete anos de	S2P2 Eu só tive 10% de visão, o máximo que eu já tive. Nasci com glaucoma congênito, foi diagnosticado no começo, no olho esquerdo eles fizeram a cirurgia, foi um erro médico. Mas ainda tinha um restante no outro olho. Fiz tratamento até os dezesseis anos. Então	S3P2 Eu lembro que cada vez que ia no oftalmologista e trocava de óculos eu ficava muito animada, eu pensava que ia melhorar, por causa da lente, trocava a lente, mas no meu caso não surtia nenhum efeito. S3P3 Quando era pequena eu tinha muita

	<p>idade, até então eles acreditavam em curas espirituais, de benzedeira etc.</p> <p>S1P2 Então com nove anos eu fiz a primeira cirurgia, que não resolveu muito. Depois eu descobri que não resolveu porque a lente foi colocada uma lente virada, não foi colocada a lente certa.</p> <p>S1P9 Com a cirurgia que fiz eu comecei a enxergar um pouco melhor, mas ainda assim muito de pertinho, aí eu conseguia ver, só que não conseguia ler aqueles nome bem pequeninhos, sempre tinha alguém que lia pra mim. Mas conseguia...</p> <p>S1P27 Em 98 eu fiz cirurgia, cirurgia, cirurgia, foi gasto horrores de dinheiro, eu lembro que na época foi gasto sete mil e poucos reais só em cirurgia. Então eu disse, agora vão ter que confiar em mim ou desconfiam pelo resto da vida. Foi quando que eu consegui melhorar bastante a minha visão. O olho esquerdo, quando eu tirei o tampão não foi um mar de rosas, aquele monte de luzes, foi horrível, mas depois foi clareando, foi muito gostoso assim. Depois fiz a cirurgia da vista direita, mas não teve os resultados esperados devido a lente ter sido colocada errada quando criança, então o olho direito ficou do jeito que era. Mas com a cirurgia eu consegui enxergar bem melhor do olho esquerdo.</p>	<p>em outra cirurgia fiquei cego, mas já tinha previsão de risco, já sabia disso. É uma das coisas que também sempre tentaram me esconder e não conseguiram: os riscos das cirurgias. Essas cirurgias, no caso foram feitas várias no olho direito, no mínimo umas doze ou treze, mas todas elas com o risco de hemorragia e ficar cego, eles tentavam [os pais] e até o próprio médico, esconder as possíveis conseqüências.</p> <p>S2P27 O médico mandou um laudo dizendo que não podia fazer Educação Física na segunda série, mas em casa eu sempre joguei, corri, e ela (mãe) dizia “toma cuidado”.</p> <p>S2P28 Mas eu sabia que eu ia perdendo [a visão], só que eu nunca dizia que estava perdendo porque eu ia preocupar meus pais, eu sempre tentei esconder isso deles. Essas cirurgias mexem com agente. A gente vai lá [na consulta], vê que a pressão [do olho] está alta, e marca a cirurgia para uns quinze, vinte dias depois, então aqueles dias ficam como uma despedida, olha para uma coisa e pensa “não vou ver mais”, olha para outra coisa e pensa “não vou ver mais”.</p> <p>S2P30 Quando eu fiz a última cirurgia e perdi totalmente a visão, logo no início do outro ano (após o término da 8ª série), eu não sabia se ia voltar para o segundo grau.</p>	<p>dificuldade quando caía uma coisa no chão, isso eu me lembro, que eu não achava, mesmo com pouca idade eu tinha consciência de que eu não tava vendo, mas minha mãe nunca falava comigo sobre isso.</p> <p>S3P22 Eu fui num médico lá em Tubarão, mas também lá tinha pouco recurso, e ele disse que poderia estabilizar ou se agravar. O meu diagnóstico é retinose pigmentar, e é hereditário. E ele disse que só Deus poderia saber se ia progredir ou estabilizar. Mas aí quando chegou ao final da 4ª série foi progredindo rápido, com 13 anos eu não enxergava mais nada. Na época, eu lembro que a Sônia disse pra mim que não era pra me preocupar porque eu poderia aprender o Braille.</p> <p>S3P23 Quando cheguei em Porto Alegre, eu tava muito revoltada porque eu tinha perdido totalmente a visão. Eu lembro que eu fui num médico, num oftalmologista e ele disse que eu tinha que internar para me reabilitar, eu tinha que morar lá, ficar um tempo na instituição.</p>
<p>Subcategoria: O relacionamento com outras pessoas cegas e com baixa visão</p>	<p>S1P18 Quando comecei a me relacionar com as pessoas com deficiência visual eu pensei, esse pessoal é todo louco. Eu não conhecia cegos, não tinha relação com cegos, com deficiente nenhum. Para a família não tinha deficiente dentro de casa, tinha alguém com problemas, mas não era deficiente.</p> <p>S1P19 Foi um novo mundo ingressar (na sala de recursos da educação de jovens e adultos</p>	<p>S2P2 Eu só tive 10% de visão, o máximo que eu já tive. Nasci com glaucoma congênito, foi diagnosticado no começo, no olho esquerdo eles fizeram a cirurgia, foi um erro médico. Mas ainda tinha um restante no outro olho. Fiz tratamento até os dezesseis anos. Então em outra cirurgia fiquei cego, mas já tinha previsão de risco, já sabia disso. É uma das coisas que também sempre tentaram me</p>	<p>S3P21 E não tinha outras crianças com baixa visão. Era só eu. Com a professora Sônia tinha, mas ela dava atendimento individual. Quando eu chegava a outra tava saindo ou eu tava saindo. Porque ela trabalhava individualmente porque era muita coisa para ela, ela tinha que pegar todo meu material e ampliar e tinha que me explicar.</p> <p>S3P24 Eu nem sabia como seria possível um</p>

	<p>de Itajaí), ali com aquele pessoal. Eu lembro que até hoje eles falam que eu era muito tímida, muito quieta, calada. Mas não era nem timidez, não sei se era medo de estar se envolvendo no meio deles, porque eu não sabia, tinha que ficar quieta pra conhecer, pra ver como era, nem sabia que cego podia fazer alguma , sair na rua. Ai foi mudando a visão. Já tinha cego na faculdade, e eu pensei, se tem cego na faculdade, porque que eu não posso entrar também?</p>	<p>esconder e não conseguiram: os riscos das cirurgias. Essas cirurgias, no caso foram feitas várias no olho direito, no mínimo umas doze ou treze, mas todas elas com o risco de hemorragia e ficar cego, eles tentavam [os pais] e até o próprio médico, esconder as possíveis conseqüências.</p> <p>S2P27 O médico mandou um laudo dizendo que não podia fazer Educação Física na segunda série, mas em casa eu sempre joguei, corri, e ela (mãe) dizia “toma cuidado”.</p> <p>S2P28 Mas eu sabia que eu ia perdendo [a visão], só que eu nunca dizia que estava perdendo porque eu ia preocupar meus pais, eu sempre tentei esconder isso deles. Essas cirurgias mexem com agente. A gente vai lá [na consulta], vê que a pressão [do olho] está alta, e marca a cirurgia para uns quinze, vinte dias depois, então aqueles dias ficam como uma despedida, olha para uma coisa e pensa “não vou ver mais”, olha para outra coisa e pensa “não vou ver mais”.</p> <p>S2P30 Quando eu fiz a última cirurgia e perdi totalmente a visão, logo no início do outro ano (após o término da 8ª série), eu não sabia se ia voltar para o segundo grau.</p>	<p>deficiente visual ler por código, eu não sabia nem que a leitura era por tato, eu nem sabia. Ele disse pra mim que era por meio de código, mas eu fiquei pensando: deve ser uma coisa de doido isso. Mas eu detestava só a palavra braile, não gostava mesmo. E de ficar em instituição muito menos. Imaginava que era terrível.</p>
--	---	---	---

QUADRO 3.3
Categoria – Sentimentos

Subcategorias	TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS		
	S1	S2	S3
<p style="text-align: center;">Subcategoria: Com relação a sua diferença visual</p>	<p>S1P2 Eu não conseguia acompanhar o pessoal devido ao problema de visão. [...] Nessa época entrou uma diretora, mulher do tenente da cidade, uma pessoa mais instruída que veio de São Paulo e começou a se preocupar com o meu problema, chamou o meu pai, disse o que podia ser feito...</p> <p>S1P4 Era uma coisa mais aterrorizante, a diretora não percebia o meu problema, não queria nem saber.</p> <p>S1P7 Acho que a visão melhorou um pouco, eu tinha feito cirurgia, o professor sabia do problema.</p> <p>S1P12 Também tive problemas na adolescência com alguns colegas que tiravam sarro de quem era diferente, principalmente os meninos. Eu lembro que tinha uma guria que tinha problema, deficiência visual, ela usava óculos, então o pessoal tirava muito sarro da cara dela. E o meu problema era super complicado também, eles tiravam sarro mesmo, me ofendiam... xingavam de cega e aquilo era doloroso, eu sabia que não era cega, então não entendia, não estava acostumada com a deficiência, não é como hoje. Chamavam de olho torto, de vesgo, então isso era super chato, doloroso mesmo. Então isso me deixava muito irritada...</p> <p>S1P18 Para a família não tinha deficiente dentro de casa, tinha alguém com problemas, mas não era deficiente.</p> <p>S1P22 Como se só porque tenho problema tenho que tirar uma nota menor do que a dela. [...]Pra mim, na visão dela, deficiente devia</p>	<p>S2P1 Nem chamo de super proteção, talvez medo, medo de que pudesse ser ofendido, magoado, medo talvez que desde pequeno já percebesse a diferença.</p> <p>S2P4 Então fui estudar num prézinho de uma escola do bairro. Mas eu sempre tive medo, sempre tive receio de ir para o colégio, de estudar, tinha vergonha. Tinha medo porque eu sabia que era um ambiente de pessoas em condições normais e eu não conhecia, não dominava aquele ambiente, que tinha o problema de ter pessoas estranhas e mais o problema de, por ser deficiente, andar mais devagar talvez ou trombar lá uma vez ou outra . Claro que eu pensava que isso poderia acontecer lá e daí como ia ser? E a vergonha também... Por que o deficiente, enquanto não se encontra, sempre quer passar por normal. Quando vê um deficiente dizendo que devem ter com ele atitudes de pessoa normal é porque ainda tem um pouquinho de dificuldades de aceitação, eu acho né?</p> <p>S2P5 Foi nessa época, no início do colégio, que comecei a perceber minhas diferenças em relação aos outros. Até aí era tudo muito tranquilo, eu não sabia da diferença, não achava diferença nenhuma. Brincava com os primos, vizinhos, mas era normal. A hora que comecei a ir no colégio que percebi que não era tão igual.</p> <p>S2P6 Eu sabia, é claro, que haviam diferenças porque assistia televisão e coisa e tal, e o meu irmão podia estar rindo e eu não sabia porque. Ou quando comentava alguma</p>	<p>S3P4 Ninguém sabia da minha dificuldade na escola. Acho que não teve nenhuma comunicação. Eu era muito tímida, e também não cabia a mim, tinha que ser, com certeza, a minha mãe a falar com a professora. E não tinha esse intercâmbio</p> <p>S3P10 A minha mãe, pelo fato de ela ver meus cadernos e tudo, a minha dificuldade, eu não conseguia ler mais, ai ela achou melhor tirar eu da escola. Foi horrível, eu morava em São Lourenço do Sul ainda, mas ao mesmo tempo que eu queria sair da escola, eu queria sair para me livrar daquele trabalho todo que eu tava passando, mas eu ficava frustrada porque eu queria estudar, eu fiquei em conflito.</p> <p>S3P12 Em casa tinha, tinha um livro que chamava “O grande instrutor”, que falava sobre a vida de Jesus quando ele esteve na terra. E eu conseguia ler, nessas alturas, só o nome da história, porque vinha com letra escura, acho que era preta e vinha letra bem grande, e quando começava a historinha eu conseguia ler duas ou três linhas e não conseguia mais ler, então eu ficava lendo só o nome das histórias, e era horrível, era horrível. Eu lembro que a minha irmã estudava todo o livro. Quando a gente saiu de São Lourenço ela tava na 5ª série, ela já tava no ginásio, como se dizia naquela época, tava entrando no ginásio.</p> <p>S3P15 Não sei se alguém me levou...Foi horrível, é só o que eu lembro mas assim é uma sensação muito estranha, não dá pra</p>

	<p>ter uma capacidade baixa, devia ter um problema mental junto, eu acredito que era isso que ela pensava.</p> <p>S1P24 Eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema, que precisava de tal material.</p>	<p>coisa que havia passado na TV, mas como eu tava naquela fase de contrariar, tapeava, fazia de conta que via, não pedia ajuda. Isso foi na fase anterior ao colégio, mas no colégio também demorou para mudar minha atitude, não foi no primeiro ano que mudou não, ficou pior até.</p> <p>S2P18 Sempre tive muita vergonha. Muita vergonha, muita vergonha. De pedir ajuda, das pessoas olharem pra mim, de tudo. A vergonha prejudicou bastante eu acho.</p> <p>S2P19 Nada convence quando a gente tem medo. Bem no começo assim, o ambiente, a gente se sentia um peixe fora d'água. Em casa tem tudo certinho, lá não vai estar tudo certinho. [...] Eu não usava direto [o gravador] porque eu tinha vergonha, mas o meu pai já dizia “leva o gravador, grava as aulas”, desde o começo ele já dizia. E a vergonha, só eu ia ter, os outros não tinham, então não levava.</p> <p>S2P25 . Eu sempre deixei de fazer as coisas em função de passar por vergonha, constrangimento, essas coisas[...] Eu sentia vergonha de mim, mas ficava constrangido pela pessoa que estava comigo.</p> <p>S2P26 No bairro muitas pessoas me conheciam, porque uma vez foi preciso fazer um bingo pra eu poder fazer uma cirurgia. Então daí em diante deu uma abrangência maior, o pessoal sabia onde eu morava, aí começaram a entender mais a dificuldade, os colegas. Porque eu não falava da minha dificuldade, nunca falei pra ninguém, nunca conversei isso com ninguém, o que eu passava, se precisava de ajuda, nunca, nunca. Eu brincava normal, tudo que eles [as crianças] faziam eu tentava fazer igual, andar de bicicleta...Esbarrei muito de bicicleta, mas</p>	<p>explicar muito assim.</p> <p>S3P17 [...] Era terrível, terrível.. [...] Era horrível, eu não sei como eu consegui sobreviver. Eu me sentia inferiorizada e até burra mesmo, né? Não sei, a gente pensa (ininteligível). Só que assim, eu precisava de muita ajuda naquela época, e a mãe também não se tocava.</p> <p>S3P23 Só que eu não quis, eu não sei se eu não quis, faltou estímulo, porque se minha mãe tivesse me levado com certeza eu ia, só que a minha mãe também não foi e eu tava muito revoltada mesmo e eu fiquei em casa, não quis fazer, fiquei muito deprimida, não podia mais ler, não fui pra escola mais, porque eu tava acostumada naquele ritmo com a Sônia, mas eu ainda conseguia ler e agora nem isso mais. [...] E eu não podia ir pra uma escola que não tivesse um acompanhamento, porque eu ia me sentir muito perdida. Eu não fui. Eu fiquei dois anos em Porto Alegre sem sair de dentro de casa.</p> <p>S3P24 E de ficar em instituição muito menos. Imaginava que era terrível. E ele perguntava por que eu não ia conhecer a entidade. Eu era resistente[...] Porque para mim...era terrível, aí eu fiquei em casa, achei melhor ficar em casa. Mas era terrível ficar em casa, a gente morava em apartamento e eu fiquei dois anos dentro de casa. O tempo custava muito a passar.</p> <p>S3P25 Viemos pra cá, aqui também não me interessei, também não tinha nada quando eu cheguei aqui, levava a mesma vida que eu levava quando morava em Porto Alegre. Só que eu me dediquei muito para limpar a casa. Era assim, eu lavava a louça direto e fiquei bem bitolada com limpeza, quando alguém chegava era terrível. Eu me dediquei muito a</p>
--	---	--	---

		<p>dizia que faltou freio, mas nunca que era porque eu não via. Eu tinha vergonha de dizer que eu não via.</p> <p>S2P28 Eu tinha medo de ficar cego, não aceitava a idéia de perder a visão.</p>	<p>serviço doméstico porque eu tinha que fazer alguma coisa senão eu morria de tédio. Em casa eu me movimentava bem, fazia tudo, menos fazer comida porque minha mãe achava que eu ia me queimar, mas o resto... eu ficava limpando direto e não queria que ninguém sujasse nada. Quando eles saíam eu já esperava eles na porta para tirar os calçados, porque eu não tinha outra ocupação. Quando iam tomar água fazia secar a pia, secar o copo, fiquei assim fanática. A minha irmã era bem relaxada, não se preocupada, pegava no pé dela direto. Mas eu já tava tão cansada, eu sabia que tinha que fazer alguma coisa, mas fazer o que? Era difícil.</p>
<p>Subcategoria: Com relação à escola</p>	<p>S1P29 Acho que, em função da dificuldade visual, se eu tivesse material adequado, se tivesse uma outra forma de estar aprendendo, eu acho que teria me saído melhor na escola, porque a capacidade de aprender eu tinha, foi mais pela dificuldade de visão que tive dificuldades.</p> <p>S1P11 [...] Foi onde eu me revoltei, porque fiquei muito brava, eu ia sair do hospital, tava mal da cirurgia, e daí eu fiquei de 1993 até 19998 sem estudar. Fiquei cinco anos sem estudar. Perdi todo esse tempo da minha vida porque eu não quis voltar a estudar naquele colégio onde aquela professora dava aula.</p> <p>S1P20 Fiz o vestibular e entrei, com medo de como o pessoal ia me tratar, já me sentindo diferente dos outros.</p>	<p>S2P24 Hoje em dia, eu vejo que poderia ter aproveitado muito mais, se eu pudesse voltar lá hoje, teria aprendido muito mais. Eu não gostava de estudar, até a 8ª série foi meu pai que obrigou, se não eu não ia.</p> <p>S2P25 E também tiveram episódios assim: trocava a sala. Trocar a sala era um terrorismo. Eu andava pouquinho assim no pátio, já para evitar trombada, evitar tudo.</p> <p>S2P30 Para mim acabava ali. Depois da 8ª série eu não ia ter perspectiva de fazer mais nada, acabava ali.</p>	<p>S3P4 Sabes que, quando já existe um professor, porque a criança já tem dificuldade inserida no ensino regular, quando o professor já tendo acesso a educação especial, mesmo assim tem dificuldade, ele nunca trabalhou dentro de uma sala de aula normal Mesmo assim não é fácil...</p> <p>S3P10 Pra mim foi um alívio, mas depois que eu fiquei fora da escola me deu saudade, eu queria continuar estudando, ainda mais que a minha irmã estava estudando, e eu sempre gostei de estudar, só que eu não tava indo... Eu lembro que tinha uma valeta e eu caí. Quando eu levei esse tombo eu pensei que ia acontecer coisa pior, quebrar uma perna...mas não. Eu lembro também que uma vez foram fazer um passeio, sabe aqueles passeios que faziam assim...Eu não lembro bem o passeio, não sei se era gincana. Só sei que eu me perdi da turma. Até hoje eu não consigo me lembrar como eu fui parar em casa.</p> <p>S3P16 Aliás, porque eu achava que não era criança, eu não sei porque. Achava que era</p>

			<p>adulta só. Porque...essa série de acidentes que aconteceram comigo...eu me preocupava muito. Eu não me sentia como criança, eu ficava muito preocupada com tudo que ia acontecer.</p> <p>S3P18 Falar com a diretora naquela época na minha escola era mesmo coisa que falar com Deus quase, a diretora nunca...quando ela ia na sala, meu Deus, parecia que tinha chegado um Deus. Eu não falava nem com a professora que eu convivia.</p> <p>S3P19 Tinha medo de não ser aceita, não sei. Não sei o que passava na minha cabeça. Eu sei que não falava. Depois acho que porque em casa ninguém falava do meu problema. Acho que isso aí causou uma barreira muito grande até prá mim mesma me aceitar, porque nem minha mãe comentava sobre esse assunto. Não sabia como sair dessa situação, não sabia o que fazer, quem tinha que mais fazer seria...não sei, só que era muito complicado, não sei como eu tinha coragem de ir para a escola nessa situação.</p> <p>S3P29 Eu não sei, acho que eu tinha vergonha de brincar, sei lá de uma situação que eu não pudesse participar. Hoje em dia eu fico pensando, não é que eu não gostasse de brincar, eu tinha medo de elas mandar eu fazer uma coisa que eu não podia, para me proteger eu achava melhor ficar sozinha.</p>
--	--	--	--