

O ALUNO COM DIFERENÇAS VISUAIS E SUAS LEMBRANÇAS DA ESCOLA

MIRIAM CRISTINA FREY DE LIRA*
LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN**

Resumo

Este artigo discute a questão da inclusão do aluno com diferenças visuais, considerando suas lembranças escolares. Foram analisados três depoimentos orais de alunos com diferenças visuais, matriculados em cursos de graduação da Universidade do Vale do Itajaí. As análises desenvolvidas pautaram-se na perspectiva histórico-cultural. Ficou evidente 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 na escola. 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 vencerem a exclusão escolar.

* Mestre em Educação pelo PMAE/UNIVALI e pesquisadora do NAPNE/UNIVALI. E-mail: mirim@tj.univali.br

Resumo

This article discusses the issue of inclusion of visually impaired students, and considers their recollections of school. Three oral statements were analyzed, from visually impaired students taking graduate courses at the University of Vale do Itajaí. The analyses developed were based on a historical-cultural perspective. It was evident that the school history of these students included

**Doutora em Educação pela PUC/SP e professora pesquisadora do PMAE/UNIVALI. E-mail: lucmas@univali.br

many difficulties, ranging from a lack of adapted materials to isolation, due to the prejudice which blind or visually impaired people come up against on a daily basis, in school. The support of the family, the will to overcome the difficulties imposed more by society than by their own limitations, and the understanding and encouragement of some (very few) teachers during the school years, appear to be some of the conditions which enabled these students to overcome school exclusion.

Palavras-chave

Inclusão escolar; memórias; alunos com deficiências visuais.

Key-words

Educational inclusion; memories; visually impaired students.

Contextualizando o trabalho

Neste trabalho apresentamos um recorte da pesquisa Lembranças de Escola: um estudo sobre a inclusão do aluno com diferenças visuais, cujo objetivo geral é investigar o processo de inclusão do indivíduo com diferenças visuais no ensino básico, considerando suas lembranças escolares. Foram entrevistados acadêmicos regularmente matriculados em cursos de graduação da UNIVALI. A partir de um roteiro semi-estruturado, a pesquisadora coletou os depoimentos, de forma que os sujeitos pudessem expressar suas lembranças o mais tranquilamente possível.

Foram analisadas as histórias escolares de três indivíduos com diferenças visuais marcantes (cegueira e baixa visão), descrevendo-se as relações e dinâmicas estabelecidas na escola, nas percepções destes sujeitos, com vistas a identificação de possíveis fatores que possam contribuir, efetivamente, para a inclusão desses alunos. Estes sujeitos são aqui referidos como S1, S2 e S3. Foram destacados, para os fins deste trabalho, dois momentos da vida destas pessoas: o ingresso na escola e o relacionamento com professores e colegas.

A vida escolar

Uma limitação 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 limitações visuais, precisa de oportunidades de convivência com seus pares. A escola, enquanto um espaço privilegiado de trocas sociais pode auxiliar a enfrentar as dificuldades impostas pela limitação 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; ROSA, 1995; MARTÍN; BUENO, 1997; AMIRALIAN, 1997). As experiências do indivíduo podem ser diminuídas, uma vez que a maior parte das informações, na nossa sociedade, necessita da visão para serem acessadas. Entretanto, o ser humano dispõe de outras vias que podem suprir ou complementar a via visual. A orientação adequada é importante para a criança com limitações 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.

Segundo Vigotski (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 limitações visuais. A escola é, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem também para a criança cega ou com baixa visão.

A história das três pessoas com limitações visuais aqui analisada foi marcada pela falta de acesso, fosse a alguma instituição especializada ou a algum tipo de apoio que os preparasse ao ingresso na escola (GIL, 2000; MARTÍN; 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 nove por cento dos jovens brasileiros (fonte: <http://www.mec.gov.br>).

As escolas que freqüentaram e seus professores provavelmente também não receberam orientações sobre o atendimento aos alunos com limitações visuais, já que nenhum dos entrevistados lembrou alguma situação em que estivesse presente um especialista em educação especial na escola. S3 somente freqüentou a sala de recursos para deficientes 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.

De acordo com os depoimentos, 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.

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. (SANTIN; SIMMONS, 1977).

A sensação de incompetência 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, como um sujeito menor, 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 a 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, 2004, p. 73).

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, 2003, p.153).

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? (Informação verbal)¹.

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,

¹ SPP4.

uma vontade imensa de entrar na primeira série. Eu ficava muito triste quando ela ia para a escola e eu não podia ir (Informação verbal)².

Segundo Cobo, et al. (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 (Informação verbal)³.

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 (Informação verbal)⁴.

O que antes despertava uma imensa vontade, acaba se transformando em uma situação de constrangimento e dificuldades, embora não impeditiva de avançar no processo de aquisição da leitura e escrita. 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.

Vigotski (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 limitações 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” (VIGOTSKI, 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 por estes.

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 (Informação verbal)⁵.

² S3P3.

³ S3P4.

⁴ S3P6.

⁵ 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 deficiência como a negligência da escola em relação aos recursos específicos.

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 limitações visuais (LOWENFELD, 1971; HORTON, 1988; SALOMON, 2000; FUENTES, 2003, MARTÍN; 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; GASPARETTO et al., 2004; CARVALHO et al., 2002) 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 mantém 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.

Eu lembro dela até hoje. O nome dela era Ana. Ela não fazia nada. Ela me deixava bem jogada mesmo (Informação verbal)⁶.

Só sei que foi muito traumático a minha [passagem pelas] séries iniciais. A minha decepção maior foi quando eu rodei (Informação verbal)⁷.

Mesmo sofrendo a “indiferença” da professora em sala, S3 justifica a postura deste, 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 (Informação verbal)⁸.

A falta de preparo para atuar junto a alunos com diferentes características é tão forte no discurso do professor que o próprio aluno 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 aquela criança.

⁶ S3P5.

⁷ S3P8.

⁸ S3P5.

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 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 (2003) 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.

Esse último aspecto é referendado por Freire (1998, p. 162) 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.

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 lembrar 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 (Informação verbal)⁹.

O professor especializado¹⁰ é importante no auxílio das 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 portador de deficiência visual. 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.

É importante 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 limitações 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 limitações visuais.

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 (Informação verbal)¹¹.

A descrição da 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 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 da professora justificar a sua própria incapacidade de 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

⁹ S3P19.

¹⁰ 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).

¹¹ S2P13.

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 limitações visuais tem como pressuposto o “ver”, não considerando as diferenças de percepção entre a criança cega ou com baixa visão e a criança vidente (MASINI, 1994, p. 25).

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” (idem, p. 75), ou seja, da criança com limitações 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 (Informação verbal)¹².

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” [...] (Informação verbal)¹³.

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 (Informação verbal)¹⁴.

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, 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 (Informação verbal)¹⁵.

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.

¹² S2P17.

¹³ S2P19.

¹⁴ S2P20.

¹⁵ S2P22.

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, 2004, p.207).

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 Vigotski (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. (VIGOTSKI, 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 (Informação verbal)¹⁶.

Eu decidi sozinho que eu não lia mais e a partir daquele dia eu não li mais livro (Informação verbal)¹⁷.

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 (Informação verbal)¹⁸.

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 como os colegas. As atitudes dos colegas videntes em relação ao colega com limitações visuais variavam desde a rejeição e afastamento à aproximação e troca de experiências.

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? (Informação verbal)¹⁹.

[...]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 (Informação verbal)²⁰.

Eles me chamavam de olho torto, de vesgo, então isso era super chato, doloroso mesmo e me deixava muito irritada [...](Informação verbal)²¹.

¹⁶ S2P17.

¹⁷ S2P19.

¹⁸ S2P20.

¹⁹ S3P16.

²⁰ S3P26.

²¹ S1P13.

Eu tinha uma amiga da sala que era bem legal, nós estudamos juntas até a 6ª junto e ela sempre copiava meu material (Informação verbal)²².

Estas diferentes atitudes estão relacionadas a 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 vai direcionar as atitudes que vai manter com a pessoa com limitações visuais.

A convivência e a relação do sujeito com o outro merece atenção. Masini (1997, p. 88) 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.

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 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; RONCIN, 1989, p. 59-60).

Para conhecer o que a criança com limitações 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 (Informação verbal)²³.

²² S1P6.

²³ S3P26.

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 (Informação verbal)²⁴.

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 a *oferece*. E estes papéis, de *ajudado* e *ajudante*, podem, circunstancialmente, ser desempenhados tanto pelo vidente como pela criança com limitações visuais (SOUZA, 1997).

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 limitações 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 (Informação verbal)²⁵.

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 (Informação verbal)²⁶.

²⁴ S3P27.

²⁵ S3P28.

²⁶ S3P29.

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 (Informação verbal)²⁷.

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 as 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 usar pode levar a 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 da professora Roseli (2004, p. 09), 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.

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 se torne 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 Vigotski (1989), ninguém supera suas limitações ou dificuldades espontaneamente, é a mediação do outro que amplia as possibilidades e transforma as necessidades.

²⁷ S3P30.

Considerações finais

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” (Vigotski, 1997, p. 99) da pessoa.

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 limitações visuais (OCAHITA; 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 vêm 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, é marcada 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 diferente ou, ainda, como uma condição potencialmente positiva, representada por habilidades, estratégias e diferentes esquemas construídos a partir da experiência não visual.

Referências

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

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.

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.

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.

FONTANA, R. A. C. **A inclusão dos professores.** 2001 Disponível em <<http://www.anped.org.br/inicio.html>> Acesso em: 15 jan 2005.

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.

FUENTES, 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.

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. 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. 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.

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.

ROSS, P. R. 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.

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.

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

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.

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

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V. **Fundamentos de defectologia**. Visor Dis., Madri, 1997.

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