Sirlei Maria Montes

O Aluno Cego no Ensino Regular: O Ponto de Vista de Professores, Alunos, Inspetores e Coordenador Pedagógico

Marília
2002

SIRLEI MARIA MONTES

O ALUNO CEGO NO ENSINO REGULAR:

O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES, ALUNOS, INSPETORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

1410001360

Marília
-2002-

SIRLEI MARIA MONTES

O ALUNO CEGO NO ENSINO REGULAR:

O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES, ALUNOS, INSPETORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO

371.340

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Ensino da Educação Brasileira).

Orientador: Dr Eduardo José Manzini

Marília
-2002-

"Que os nossos esforços desafiem as impossibilidades. Lembrai-vos de que as grandes proezas da história foram conquistas do que parecia impossível."
(Charles Chaplin)

Dedico:

A Deus – Pai e Companheiro –
com quem divido alegrias e tristezas,
ao meu amigo Giovanni, pela ajuda e força
concedida nos momentos de angústias, ao meu
sobrinho e afilhado Henrique que, pelo sorriso angelical,
me dá a certeza de que vale a pena viver.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Agradeço

ao Prof. Dr. Eduardo José Manzini
pela seriedade e competência nas orientações,
sempre dedicado e compreensivo atuando com
mestria em sua nobre função,

ao Prof. Dr. Sadao Omote
pelas sugestões que foram de grande valia que
contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho,

à Profa. Dra. Lígia Maria Presumido
pela importante contribuição concedida
no exame de qualificação,

às docentes da UNESP-Marília: Profa. Dra. Fátima Inês e
Mary Profeta,

à amiga Elizabete Dias de Sá
pela concessão de textos que contribuíram
para o embasamento teórico,

à minha família e aos meus amigos que
me ajudaram, direta ou indiretamente,
para a conclusão deste trabalho.

MONTES, Sirlei Maria. O aluno cego no ensino regular: o ponto de vista de professores, alunos, inspetores e coordenador pedagógico. 2002, 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco investigar os principais obstáculos que permeiam a relação: cego - ensino regular. Centrado nessa temática, nosso objetivo foi investigar, mediante o relato de alunos cegos e por meio do parecer de professores, inspetores e coordenador pedagógico atuantes em escolas públicas e particulares, como estes participantes pontuam a relação: cego - ensino regular.

Para que se alcançasse esse objetivo, foram entrevistados 5 alunos cegos, sendo 4 da rede pública de ensino e 1 da rede particular, nas cidades de Birigüi, Penápolis, São José do Rio Preto e Catanduva, todas localizadas no Estado de São Paulo. Esses alunos figuravam entre a 5ª série do ensino fundamental e a 2ª série do ensino médio. Também foram entrevistados 4 inspetores, todos da rede pública de ensino, e 1 coordenador pedagógico do ensino particular. Participaram, ainda, 20 professores dos alunos cegos entrevistados, sendo 16 da rede pública de ensino e 4 do ensino particular, que aduziram suas opiniões por meio de questionários. Foram elaborados, previamente, roteiros para entrevistas com os alunos limitados visualmente, com os inspetores e coordenador pedagógico. Tanto os roteiros como o questionário direcionado aos professores buscavam informações sobre: 1) a interação social do aluno cego; 2) participação nas atividades acadêmicas; 3) inserção na classe comum. As entrevistas com os alunos cegos, inspetores e coordenador pedagógico foram realizadas na própria escola. As informações concedidas durante as entrevistas foram gravadas em fitas cassete e, posteriormente, transcritas na íntegra. A transcrição foi utilizada para analisar os conteúdos que foram separados em classes temáticas.

Os resultados apontaram que, com algumas exceções, os alunos cegos participantes mantêm um relacionamento social peculiar com os outros alunos da sala de aula e da escola. Relataram também dificuldades no registro de conteúdos. Indicaram que não participam de todas as atividades da escola, principalmente no que se refere a atividades de educação física. Os professores indicaram que os alunos são participantes em suas aulas, parecem concebê-los sem preconceitos, porém a maioria desse professores indicou necessitar de orientação para lidar com as dificuldades oriundas da limitação visual, tais como cursos, além de necessitarem de materiais específicos para o ensino.

Por meio das informações relatadas pode-se concluir que, se por um lado, a aceitação e relacionamento social do aluno cego no ensino comum parece estar ocorrendo sem dificuldades, por outro, as condições oferecidas pelas escolas e pelo governo, no que se refere ao preparo do professor e a aquisição de materiais específicos para o ensino do aluno cego, ainda não estão adequadas.

unesp

MONTES, Sirlei Maria. The blind student within the regular education: the teachers, students, proctors, and pedagocic co-ordinator`s point of view. 2002, 86 pg. Dissertation (Mastership in Education) – São Paulo State University "Júlio Mesquita Filho", Philosophy and Science University, Marília – SP, Brazil.

SUMMARY

This research had the purpose to investigate the main obstacles wich permeate the relationship between blind people and regular education. Focused on that, it was our intention to find out, based on what blind students mentioned and on what teachers, proctors, and a pedagogic co-ordinator that work for public and private schools think, how these people classify the blind student–regular education relationship.

In order to have this research done, five blind students were interviewed: four of them from public schools and one from a private school. The schools are from the following cities: Birigui, Penápolis, São José do Rio Preto and Catanduva, all located in São Paulo. These were students from the fifth year of elementary education and from the second year of high school. There were four proctors interviewed, all of them from public schools, and also a pedagogic co-ordinator from a private school. Still, twenty teachers of the blind students who were interviewed participate: sixteen of them from public schools and four from private schools. These twenty teachers gave their opinion by filling out some questionnaires. The questions for the interviews with the blind students and their teachers were earlier prepared. The questionnaires made for the teachers looked for information about: 1) the blind student´s social interaction; 2) his/her participation in school activities; 3) his/her insertion within the common class. The interviews with the blind students, proctors and the pedagogic co-ordinator took place at the schools. All the information given during the interviews was taped and, later, completely transcribed. The transcript was used for analyzing the contents wich were separated in thematic classes.

The results showed that, with some exceptions, the blind students interviewed have a peculiar relationship with the other students in their classroom and in their schools. They also find it difficult to register the contents. The blind students indicated that they don´t do all the activities at their schools, especially the ones that involve physical exercises. The teachers showed that the students do well in their classes.They seem to work with the blind students without a prejudice against them, however most of these teachers indicated that they need some help to deal with the difficulties of the blindess, such as courses and specific material for de education.

Through all this information, we may conclude that, if on one hand the acceptance and the social interaction of the blind student within the regular education don´t seem to have any difficulty, on the other hand, the conditions offered by the schools and by the government, referring to the teachers` abilities and the specific material for the blind student´s education, are not so appropriate yet.

Sumário

Agradecimentos página

Resumo

Abstract

1 Introdução.....03

2 Considerações teóricas.....04

2.1 O aluno com deficiência visual no ensino regular 06

3 Método 15

3.1 Participantes 15

3.2 Procedimento para elaboração de instrumentos 17

3.3 Procedimento para coleta de informações 18

3.4 Procedimentos para tratamento e análise de informações.....18

4 Resultados e discussão 20

4.1 O ponto de vista dos alunos 20

4.2 O ponto de vista de inspetores e coordenador pedagógico.....40

4.3 O ponto de vista dos professores.....51

5 Conclusões 69

6 Referências Bibliográficas 72

7 Anexos 76

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho está centrado na minha avidez em abordar a temática que abarca a questão da inclusão, no ensino regular, do educando limitado visualmente, bem como o parecer de professores, inspetores, coordenador pedagógico que atuam nessa modalidade de ensino.

Sabe-se que o aluno cego pode encontrar algumas dificuldades nas situações de ensino, tais como: dificuldades no relacionamento com outros alunos, dificuldades de assimilação de conteúdos e dificuldades em registrar esses conteúdos.

Partindo dessa problemática, objetivou-se investigar os principais obstáculos que permeiam esta relação: cego e ensino regular. Para tanto, parte-se do pressuposto de que um possível sucesso do aluno cego na escola e, por conseguinte, na sociedade, dependerá, imprescindivelmente, de um maior esclarecimento, conscientização e preparo dos professores da sala de recursos, dos professores que atuam em classe comum, bem como de inspetores, coordenador pedagógico e alunos dotados de visão, no que tange ao nível de ajuda fornecido ao aluno desprovido da visão.

Um desses obstáculos pode se referir a como os professores, inspetores e coordenador pedagógico concebem o aluno cego. Um outro obstáculo pode se referir à pessoa cega: a interpretação de si mesma, sobre sua presença na escola, suas dificuldades e os aspectos elegidos como importantes para o sucesso acadêmico.

Nesse sentido, o presente trabalho caminhou na direção de compreender, por meio do relato de alunos cegos, professores, inspetores e coordenador pedagógico, a relação estabelecida entre a escola e aluno cego.

unesp

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Segundo Mazzotta (1996), podemos, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida em três períodos:

- de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado;

- de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;

- a partir de 1993 – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Desde o final da década de 50, a educação especial figura na política educacional brasileira. No início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de *educação dos excepcionais*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, garantiu o direito dos *alunos excepcionais* à educação, estabelecendo em seu Artigo 88, que para integrá-los à comunidade, esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem.

Em 1972, o então Conselho Federal de Educação, em Parecer de 10/08/72, entendeu a *educação de excepcionais* como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Em seguida, Portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram a clientela da educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente do Parecer, evidenciando uma visão terapêutica de

prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover à educação escolar. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

Ainda em 1972, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira que, em comunhão com o Ministério de Educação e Cultura – MEC – com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite deste, criaram um órgão central sediado no próprio MEC, denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. A mudança da nomenclatura *alunos excepcionais*, para *alunos com necessidades educacionais especiais* aparece em 1986, na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa mudança de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O CENESP, hoje, é a Secretaria de Educação Especial – SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

Com relação às mudanças na legislação, a Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205, reza que: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Em termos de movimentos sociais e políticos contra a exclusão escolar, a Declaração de Salamanca, de 10/06/94, em seu artigo 2º, prescreve que: "Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos em relação à sua educação, tanto quanto esses possam ser realizados".

Esses movimentos sociais parecem ter influenciado as leis Brasileiras. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB mais recente (Lei no 9.394 de 20/12/96) destina o Capítulo V, inteiramente, à educação especial, definindo-a no Artigo 58 como uma "modalidade da

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". A LDB, finalmente, definiu o espaço da educação especial na educação escolar, contudo não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a esse respeito.

Em termos de mudanças nas práticas educacionais, a disposição das escolas em integrar os educandos portadores de alguma deficiência em sala regular de ensino, nunca foi tão significativa. Os dados do Censo Escolar 2000 evidenciam que cresceu em 141%, em dois anos, o número dos estabelecimentos que colocam esses estudantes em classes regulares, juntos com os demais. As 5.637 escolas que se enquadravam em 1998 chegaram a 13.592 em 2000. As matrículas desses alunos também tiveram um considerável aumento: 86% (Lestro, 2002).

O censo mostra que ainda há muito a melhorar no que se refere à infra-estrutura para receber esses estudantes. A maioria (63%) das 81.695 crianças portadoras de necessidades especiais estuda em salas de recursos específicas para cada tipo de deficiência. A integração, apesar de acelerada, ainda é tímida. Das crianças deficientes no Brasil em 2000, 300.520 estudavam em escolas exclusivas ou em classes especiais (separadas dos demais alunos) e 81.695 nas integradas (Lestro, 2002).

No entanto, "é preciso analisar se a criança está se beneficiando do processo de integração ou não. Na nossa realidade, nem sempre isso acontece, porque nem todas as escolas estão preparadas para receber esses estudantes", afirma Marcelo Gomes, coordenador da área de saúde da APAE-SP. Para insignar essa afirmação, basta lembrar que das 450 escolas com registro de alunos deficientes visuais, apenas 90 requisitaram exemplares em braile do Guia do Livro Didático.(Lestro, 2002).

2.1 O aluno com deficiência visual no ensino regular

Partindo desse contexto, que elucida a educação especial, o presente estudo tomará para si o aluno com deficiência visual no sistema regular de ensino.

Para se estabelecer uma definição, subdividir-se-á a deficiência visual em duas categorias: cegueira e visão subnormal. É caracterizado como cego todo indivíduo cuja acuidade visual é equivalente a 20/200 ou menos de visão do melhor olho, após correção; e visão subnormal todo indivíduo que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições (Gil, 2000).

A Organização Mundial de Saúde estima que, nos países em desenvolvimento, como no Brasil, de 1 a 1,5 por cento da população é portadora de deficiência visual. Assim, no Brasil haveria cerca de 1,6 milhão de pessoas com algum tipo de deficiência visual, sendo a maioria delas com baixa visão. Calcula-se ainda que, a cada 3 mil crianças, em idade escolar, uma é cega, e que a cada quinhentas crianças, uma tem visão subnormal. (Gil, 2000)

Pelos dados do Censo Escolar, em 1998, havia 337.326 alunos com necessidades especiais matriculados em escolas de todo o país. Destes, 15.473 (ou 4,6 por cento) apresentavam deficiência visual; a maioria deles (9.907) cursava o ensino fundamental em escolas da rede pública estadual. (Gil, 2000).

A assimilação de novas informações e novos conceitos, visando a modificação de comportamentos e atitudes, depende tanto do envolvimento cognitivo como do emocional das pessoas. Quando tratamos de um assunto como tipos de deficiência e pessoas com deficiência, é muito natural que estejam envolvidos sentimentos como medo, pena, raiva, repulsa. Essas emoções estão muito ligadas ao desconhecimento e às idéias pré-concebidas que existem em relação às pessoas com necessidades especiais. Permitir a liberação desses sentimentos, com certeza, é a melhor forma para lidar com essas questões.

No processo educacional é de suma importância o uso do sistema braile, de aparelhos de áudio e de equipamento especial para que o cego adquira conhecimentos acadêmicos; no que tange o processo educacional do indivíduo com visão subnormal, faz-se necessário o uso de materiais do tipo ampliado ou perceptivo ao seu grau de visão.

O presente estudo tomará para si o aluno cego, propriamente dito, no campo educacional, visando à interação social mediante a comunidade

escolar. Sob esse aspecto, Bruno (1993, p. 17) relata que: "a interação do aluno deficiente visual com aqueles considerados normais é o meio mais efetivo para destruir os conceitos errôneos que existem sobre a cegueira". Outrossim, podemos afirmar que é de suma importância a integração do aluno cego no ensino regular, pois é através dessa convivência que os alunos normais poderão desmistificar os conceitos pré-concebidos a respeito da cegueira e sobre o aluno cego.

Sobre a questão da destituição de conceitos errôneos sobre a cegueira, Dias de Sá versa o seguinte:

> "A integração é um ganho duplo e não unilateral como se pensa. Ganha o deficiente visual que recebe a ajuda e ganha quem oferece, estabelecendo-se uma interação rica e produtiva quando se realiza a comunicação. Não é só o aluno cego que é especial. Todos os alunos são especiais". (Dias de Sá, 2000)

Para Aranha, todos são beneficiados com a integração social:

> "Alijando-se o deficiente da integração social, este perde em desenvolvimento enquanto a sociedade perde por não ter a oportunidade e a possibilidade de aprender uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos 'diferentes' segregados. Com isso, todos perdemos em consciência, em comportamento e, conseqüentemente, em possibilidade de transformação". (Aranha, 1994, p. 12).

Qual a vantagem para um aluno sem deficiência estudar ao lado de uma criança com deficiência? Segundo Dias de Sá (2000):

> "Ele terá a oportunidade de vivenciar um conflito, de confrontar valores, praticar a cooperação e a solidariedade. Vai crescer sabendo que existem pessoas de todo o tipo no mundo e que estas pessoas têm necessidades, condições e habilidades diferentes das suas. Poderá aprender a lidar com a diferença e naturalizá-la em seu convívio diário. Assim, talvez, no futuro, não estranhe tanto a presença de uma pessoa com deficiência ao seu lado".

Para Kaufman, 1975, quanto mais o excepcional tiver oportunidades de conviver com seus companheiros da classe regular, melhores serão os resultados integradores, desde que essa convivência seja gradativa e devidamente preparada. Para tanto, é fundamental uma orientação precisa do professor especializado para o professor do ensino regular, pois este não deve,

unesp

em hipótese alguma, apresentar o aluno incapacitado visualmente de um modo irrealístico e negativo quanto a sua carência visual, no entanto, se este educador não dispuser desse tipo de orientação, simplesmente pelo fato de desconhecer a problemática que envolve essa deficiência, tem, por fim, atitudes errôneas e nocivas quanto ao desenvolvimento psicológico e emocional do aluno desprovido de visão na classe comum. Sobre esse fato Carroll (1968) relata que: "as crianças cegas não podem ser aceitas como normais por professores de classes comuns, que ou as mimarão ou as negligenciarão; não podem ser aceitas como normais pelos companheiros, estudantes dotados de visão..."

Partindo dessa retórica, o aluno cego poderá apresentar dificuldades em admitir a questão da cegueira e em administrar este fato como parte integrante da sua vida. Dessa forma, será deficitária a sua própria aceitação e, conseqüentemente, dificultará a sua interação social na comunidade escolar. Sobre isso, reitera Dias de Sá:

> "A condição de deficiente é apontada, como algo anormal, fora do comum, excepcional. Uma variedade de comportamentos revela atitudes de negação da deficiência, marginalização, superproteção e outros sentimentos confusos e contraditórios, geralmente, mesclados de ambivalência, decepção, culpa e rejeição". (Dias de Sá, 2000).

No entanto, Dias de Sá complementa:

> "Para ensinar a turma toda, parte-se da idéia de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas a seu modo e a seu ritmo e de que o professor não deve desistir, mas nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade de seus alunos conseguirem vencer os obstáculos escolares, apoiando-os na remoção das barreiras que os impedem de aprender". (Dias de Sá, 2000).

Todavia se o professor versar ante ao aluno cego com naturalidade e salientar a sua deficiência, mostrando a ele sua real condição, este estará mais apto a estabelecer suas aspirações que serão favoráveis para um pleno convívio social, podendo, assim, participar ativamente dentro da comunidade escolar e, por conseguinte, na sociedade. Para Dias de Sá (2000), o papel do

unesp

educador, sua disponibilidade, postura serão decisivas para indicar ou não as possibilidades de aprendizagem e avaliar as potencialidades do aluno.

Para Batista _ psicóloga e coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação de Ciências Médicas da UNICAMP _ um dos riscos da inclusão sem qualidade é criar na criança um sentimento de fracasso. Para a autora: "O aluno percebe que não está acompanhando o ritmo dos outros e isso leva ao sentimento de frustração, que pode criar um comportamento agressivo ou de desinteresse" (Batista). A escola deve ser o local em que indivíduo vai para aprender coisas úteis, para enfrentar e viver a vida como um ser livre, pensante e justo. Ponto de encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente.

Oliveira e Leite (2000, p.14) ressaltam que:

> "As escolas devem agir para impedir a exclusão, atuando nas classes comuns onde os alunos com necessidades especiais estejam presentes e o processo de exclusão poderia vir a acontecer, pois inclusão é um processo anterior à segregação" (Oliveira; Leite, 2000, p.14).

Complementam dizendo que "cabe à escola entender e respeitar que todos os alunos possuem suas idiossincrasias, ou seja, assumir que o grupo social é formado de indivíduos diferentes na sua particularidade".

Um trabalho anterior à inserção do alunado cego na classe comum é o preparo de seus colegas para uma convivência igualitária, na qual a importância das diferenças entre indivíduos seja enfatizada. A base do desenvolvimento das relações humanas é a diversidade, que deverá ser tomada na sua justa medida. Vindo de encontro com o pressuposto acima, Dias de Sá elucida que:

> "A aceitação e a integração das pessoas com deficiência ainda são objetos de discurso e de racionalizações. A corrente máxima de que somos todos iguais serve mais para ocultar preconceitos e justificar a exclusão do que para reconhecer a diferença". (Dias de Sá, 2000).

Os comportamentos de rejeição e de superproteção devem ser trabalhados e superados ao máximo. Como qualquer outro conteúdo

unesp

pedagógico, é importante que se inicie um diálogo a partir das vivências concretas de alunos videntes a respeito das pessoas incapacitadas visualmente. Presume-se que na integração, a valorização do alunado cego no ensino regular, deve ser enfatizada a todo instante. Não deixando a estigmatização fazer parte desse processo. Já que a mesma é considerada algo pejorativo, que inferioriza o aluno cego dos demais alunos da rede. Sobre essa estigmatização, Dias de Sá (2000) enfatiza:

> "A deficiência não pode ser vista como anteparo e obstáculo intransponíveis. Se assim for, cria-se uma relação estereotipada com base em idéias preconcebidas e centradas em uma parte da pessoa, que anula o todo. Existe muita negatividade em torno das pessoas com deficiência. Se alguém não pode ver, não pode... não pode... não pode nada. A cegueira é vista como algo terrível, penoso, insuportável e extremamente negativa. Não que a considere positiva. Ninguém escolhe ser cego. A deficiência é contingência, fatalidade com a qual aprendemos a nos relacionar e a dominar para não sermos dominados por ela. A partir do momento que é colocada como barreira intransponível, ficamos paralisados. As reações das pessoas deficientes são comumente associadas à deficiência".

A valorização para o indivíduo cego é fundamental em todos os sentidos da vida. Estando sua auto-estima elevada, conseqüentemente, fluirá entre as pessoas as sua potencialidade. Considerando, que vivemos em uma sociedade com diferenças sociais, étnicas e religiosas vale ressaltar a ignorância das pessoas mediante a diversidade do indivíduo cego na sociedade. Essa ignorância só é real devido à escassez de informações precisas sobre a capacidade da pessoa cega, sempre deferindo suas limitações, seu direito à individualidade e ainda, reconhecendo o talento das pessoas que são diferentes.

O sucesso da integração do alunado cego no ensino comum será obtido primordialmente com o apoio da família – já que a mesma é o alicerce que deve buscar o discernimento lógico entre o mundo dos videntes e o mundo dos cegos, colocando para si suas potencialidades e suas limitações. Um estudo realizado na década de 60, no Estado do Rio de Janeiro, aponta que:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> "A criança cega precisa se aproximar, consideravelmente, das crianças videntes, visando integrar socialmente essa criança, tornando-a feliz, aceita e preparando-a para uma efetiva vida social.
>
> A escola tem como objetivo proporcionar condições reais de aprendizagem e relações humanas. Essa dinâmica de trabalho leva à integração do educando ao meio. É através da convivência com as outras crianças que a escola procura formar uma atitude de aceitação do grupo em relação ao cego e uma relação positiva deste ante ao grupo.
>
> Um plano inicial de ação é levado em consideração para se alcançar a participação da criança nas atividades da família e da escola:
>
> • reunião com a Diretora e professora da unidade escolar, com o objetivo de esclarecer sobre as necessidades e possibilidades dos alunos cegos; levá-las a entender que elas precisam apenas de compreensão e de que lhes ofereçam oportunidades de desempenhar sua função no grupo social; lembrar-lhes que eles necessitam viver independentemente a sua própria vida e que a escola em muito poderá contribuir para sua integração social;
>
> • reunião com os demais funcionários que normalmente mantém contato com as crianças: serventes, merendeiras, etc.
>
> • orientação à professora do aluno para a necessária preparação da turma: como receber o colega cego; de que forma poderá ajudá-lo e dele solicitar auxílio; despertá-los quanto à possibilidade e necessidade de sua participação nas atividades de classe, fazendo-os compreender que, não obstante as implicações da deficiência, ele é um ser capaz e como todos os outros alunos, dotadas de interesses e aspirações.
>
> Se bem vividas as experiências acima, o cego procurará, espontaneamente, a companhia dos videntes, o que o ajudará no seu desempenho social". (Albuquerque, 1964, p. 99 -100).

Partindo dessa retórica, a interação social se faz necessária desde o âmbito familiar, estendendo-se na comunidade escolar e, posteriormente, na sociedade. É através dessa interação social que o indivíduo cego obterá o seu desenvolvimento psico-social, tornando-o um ser participativo e crítico no meio em que está inserido.

Para Lucília, (1964, p. 103) a educação da criança cega tem início no lar, devendo a escola ser uma continuação ou uma complementação dessa

educação. O difícil acesso devido à precariedade financeira, à escassez de profissionais especializados e de materiais específicos (máquina de datilografia braile, sorobã e outras adaptações), faz com que, na maioria das vezes, o indivíduo cego se dirija para uma instituição que presta atendimento ao portador de deficiência visual em busca dos serviços especializados. Dentre essas instituições podemos citar o Instituto Benjamim Constant (IBC), criado em 12 de setembro de 1854 na cidade do Rio de Janeiro, e o Instituto de Cegos Padre Chico, criado em 7 de setembro de 1927, na cidade de São Paulo.

No passado, o atendimento em instituições especializadas era uma das únicas alternativas para a pessoa, na qual a instituição poderia oferecer um regime de semi-internato – sendo que o aluno permanecia durante a semana e no final de semana voltava para o convívio familiar – ou oferecia regime de internato – o aluno permanecia durante todo o semestre, podendo ir para casa somente nas férias escolares. Os regimes de semi-internato e internato, na maioria dos casos, são antagônicos à integração por se tratar de sistemas segregatórios, ou seja, formavam um aglomerado de cegos que, quase sempre, prejudicava a interação social com o mundo dos videntes e que, em alguns casos, era inexistente.

Dias de Sá (2000), ao entrevistar alunos cegos que permaneceram em internatos, verificou:

> "Durante as entrevistas, configurou-se um perfil do aluno interno, cuja postura e o comportamento eram bem diferentes dos outros. A maneira de falar das dificuldades, a forma de encarar a vida e de ver o mundo, variavam de acordo com a maior ou menor tempo de permanência na instituição. Os que permaneceram por muito tempo como internos eram mais retraídos, queixosos, contidos e sem desenvoltura de gestos ou de palavras, mostrando maior dificuldade de interação. Quem estudou por mais tempo em escolas regulares era falante, menos queixoso e desinibido na forma de colocar-se em relação às pessoas, com gestos e palavras desembaraçadas".

McNamara e Moreton (1993) corroboram:

> "Muitos jovens que passam os seus anos de escolaridade em escolas especiais tornam-se tão dependentes do regime de proteção e apoio

> a que são sujeitos que, mais tarde, se mostram completamente incapazes de tomar decisões por iniciativa própria, necessitando sempre de alguém que os defenda e proteja nos diferentes meios em que se encontram". (1.993)

A discussão sobre a integração de alunos incapacitados visualmente no ensino regular é polêmica, necessária e ganha corpo à medida que, por força da lei, os sistemas de ensino estão inserindo um número cada vez maior de educandos antes considerados clientela do ensino especializado. Anteriormente segregados em instituições de ensino especial, hoje podem continuar segregados, só que agora dentro da escola regular. Portanto, discutir a integração destes alunos envolve questões tais como as diferentes concepções de deficiência e com ela todo o problema da avaliação, diagnóstico e prognóstico daqueles indivíduos que não correspondem à expectativa de normalidade colocada pelos padrões da sociedade.

Por um lado, o tema da inclusão vem se tornando um discurso fácil. Por vezes, é tratado de forma simples e artificial, como uma panacéia para todos os males. Por outro lado, é uma prática difícil e trabalhosa, o que justifica a resistência de alguns profissionais do ensino regular.

Centrado na temática que abarca a questão da inclusão do educando limitado visualmente no ensino comum, o presente trabalho teve como objetivo investigar, mediante o relato de alunos cegos e por meio do parecer de professores, inspetores, coordenador pedagógico que atuam nessa modalidade de ensino, como estes participantes pontuam a relação: cego - ensino regular.

3 MÉTODO

Nesta sessão serão descritos os procedimentos para seleção dos participantes da pesquisa, construção do instrumento para coleta de informações, utilização do instrumento construído e os procedimentos para análise dos dados.

3.1 Participantes

Os dados da pesquisa foram coletados nas cidades de Penápolis, Birigüi, Catanduva e São José do Rio Preto, todas localizadas no Estado de São Paulo. Essas cidades foram elencadas devido à dificuldade em identificar um número suficiente de alunos cegos integrados no sistema de ensino regular em uma única cidade, o que nos levou a procurar participantes em cidades vizinhas de Araçatuba, onde atuávamos como professora de sala de recursos. Outro determinante foi o fácil acesso a essas cidades e a esses alunos, que concederam entrevistas para a pesquisadora.

Participaram, neste estudo, cinco alunos integrados no ensino regular em quatro Escolas da Rede Pública Estadual e uma escola da rede particular, seus respectivos professores, inspetores e um coordenador pedagógico.

Os critérios para seleção dos alunos cegos foram: 1) ser portador de cegueira independente de ser adquirida ou congênita; 2) estar integrado ao sistema de ensino regular; e 3) ser aluno do ensino fundamental ou médio, o que permitiria possuir no mínimo 10 anos de idade e possuir certa experiência e vivência dentro do sistema de ensino regular.

No Quadro 1, apresentamos as características dos alunos e no Quadro 2 as características dos inspetores e coordenador pedagógico.

Alunos	Sexo	Idade em anos	Aquisição da deficiência	Escolaridade	Tipo de escola	Cidade
A1	Fem	13	Congênita	5º série	pública	Birigüi
A2	Masc	15	Congênita	8ª série	particular	Penápolis
A3	Fem	20	Congênita	1º colegial	pública	S José R Preto
A4	Masc	17	Adquirida	8ª série	pública	Birigüi
A5	Fem	24	Adquirida	2º colegial supletivo	pública	Catanduva

Quadro 1 – Características dos alunos participantes da pesquisa

No Quadro 1, podemos observar que a faixa etária dos alunos varia de 13 a 24 anos, cursam o ensino fundamental e médio, mais precisamente, da 5ª série ao 2º colegial. A maioria dos alunos estuda em escola pública.

Identificação	Sexo	Escola	Cidade
Inspetor 1	Fem	pública	Birigüi
Coordenador 2	Masc	particular	Penápolis
Inspetor 3	Fem	pública	S José R Preto
Inspetor 4	Fem	pública	Birigüi
Inspetor 5	Fem	pública	Catanduva

Quadro 2 – Características dos inspetores e coordenador pedagógico que participaram da pesquisa.

Todos os inspetores são de escola pública, sendo que na escola particular não existe inspetor de alunos e a entrevista foi realizada com o coordenador pedagógico da escola. No Quadro 2, utilizamos a mesma numeração para indicar que o Inspetor 1 é inspetor do aluno 1 (A1), e assim sucessivamente. O mesmo se aplica ao coordenador 2, que é da mesma escola que o aluno 2 (A2).

Também participaram da pesquisa 20 professores que ministravam aulas para os alunos cegos, participantes da pesquisa. No Quadro 3, apresentamos o montante de questionários que foram enviados, bem como os que retornaram de cada uma das escolas.

Escola	Tipo	Cidade	Questionários enviados	Questionários que retornaram
Escola 1	Pública	Birigüi	7	5
Escola 2	Particular	Penápolis	9	4
Escola 3	Pública	S José R Preto	9	3
Escola 4	Pública	Birigüi	7	1
Escola 5	Pública	Catanduva	9	7
Total			41	20

Quadro 3 – Número de questionários respondidos pelos professores e distribuição por escola.

Podemos verificar no Quadro 3, que o retorno dos questionários enviados foi de 48,78%. Verifica-se também que a escola 4 foi a que houve menor retorno de questionários, para qual foram enviados sete questionários e apenas um retornou. Podemos ainda observar que o maior retorno de questionários ocorreu na escola 5, sendo que, de 9 questionários enviados, 7 retornaram preenchidos.

3.2 Procedimento para elaboração de instrumentos

Para atingir o objetivo proposto foram elaborados roteiros para entrevista com os alunos, inspetores e coordenador pedagógico. Para os professores foi elaborado um questionário.

Esses instrumentos foram enviados a um pesquisador da área de Educação Especial para uma supervisão minuciosa das perguntas. Em princípio, as perguntas foram reformuladas no sentido de ficarem mais adequadas à forma de como as mesmas iriam ser realizadas no momento da entrevista.

O roteiro de entrevista com os alunos cegos abordou questões sobre a integração, interação e socialização dentro da escola, questões sobre o ensino no que se refere ao registro de conteúdos e avaliação, e a opinião dos alunos sobre os professores. A última pergunta, mais genérica, sugeria um comentário sobre como concebiam a sociedade em termos de discriminação da pessoa cega.

O roteiro de entrevista com os inspetores e com o coordenador pedagógico foi o mesmo. Abordou questões sobre: a interação do aluno cego na hora do recreio, o auxílio recebido pelos amigos, a percepção que o inspetor e o coordenador pedagógico têm sobre o aluno cego.

Para adequar o roteiro, foram feitas duas entrevistas iniciais para realmente certificar a necessidade de inclusão ou a retirada de perguntas ou, ainda, mudança na forma de fazê-las. Essas entrevistas foram importantes, pois demonstraram que o roteiro estava adequado, porém a forma de conduzir a entrevista mostrou-se inadequada, com interferências do entrevistador nas respostas dos entrevistados, o que poderia enviesar as informações. Dessa forma, essas entrevistas serviram como treinamento para conduzir um diálogo orientado pelo roteiro. Os dados dessas entrevistas não foram utilizados na pesquisa. Em anexo (A, B, C) apresentamos os roteiros e o questionário.

O questionário, direcionado aos professores, foi composto por oito perguntas que abordavam questões sobre a experiência em trabalhar com o aluno cego, as dificuldades nesse trabalho, as características de participação do aluno na sala de aula e a opinião do professor sobre o processo de integração do aluno cego.

3.3 Procedimento para coleta de informações

As entrevistas, tanto com os inspetores, como com o coordenador pedagógico e com os alunos, foram realizadas nas escolas. As entrevistas com os inspetores duraram por volta de 30 minutos. Com o coordenador pedagógico e com os alunos, a entrevista demandou por volta de 60 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Os questionários para os professores foram entregues nas escolas, em mãos, para os inspetores e coordenador pedagógico, que os retornaram depois de duas semanas. Apenas em uma escola (Penápolis), os questionários foram entregues em mãos a quatro professores que fizeram o retorno no mesmo dia. Nessa mesma escola, havia ainda outros cinco professores que possuíam alunos cegos e não se encontravam na escola. Para esses cinco professores, os questionários foram remetidos por intermédio de uma das professoras, porém os mesmos não retornaram.

3.3 Procedimento para tratamento e análise de informações

Após a realização de entrevista com alunos, inspetores e coordenador pedagógico, as falas gravadas foram transcritas pelo próprio pesquisador-entrevistador. De posse das transcrições, foram realizadas várias leituras com o objetivo de identificar informações semelhantes que pudessem ser separadas e selecionadas em classes de conteúdo temático.

Durante as leituras, pôde-se perceber que os temas contidos nos roteiros estavam estampados nas falas dos participantes. Dessa forma, esses trechos temáticos foram separados em classes de conteúdo. Nesses trechos, alem de serem exibidas as falas dos entrevistados, procurou-se apresentar, entre parênteses, as perguntas do entrevistador, o que auxiliaria na compreensão do trecho transcrito.

Nas entrevistas com os alunos cegos, cujo roteiro continha oito perguntas, foram constatadas sete classes temáticas: 1) Reações iniciais sobre a acolhida na escola; 2) relacionamento social com professores e alunos; 3) participação das atividades da escola; 4) discriminação na escola; 5) avaliação escolar; 6) recursos utilizados para a aprendizagem; e 7) reação da sociedade.

Nas entrevistas com os inspetores e coordenador pedagógico, cujo roteiro continha quatro perguntas, foram constatadas quatro classes temáticas: 1) opinião sobre o aluno cego; 2) relacionamento social do aluno cego; 3) indicativos de independência ou dependência do aluno cego; 4) participação do aluno cego em atividades da escola.

Para fazer a análise das informações contidas nos questionários também foram necessárias várias leituras. Pôde-se perceber que os professores responderam as perguntas de forma objetiva e resumida, contemplando o que havia sido perguntado. Além disso, as respostas pareciam não apresentar outros temas a não ser aquele solicitado pela pergunta. Dessa forma, as oito perguntas do questionário deram origem a oito classes temáticas.

As classes temáticas ficaram assim contempladas: 1) opinião sobre o trabalho com o aluno cego no ensino regular, 2) reação frente ao aluno cego; 3) opinião sobre a participação do aluno cego nas atividades; 4) opinião sobre a interação social entre os colegas e o aluno cego; 5) dificuldade em trabalhar com o aluno cego; 6) concepção sobre a integração do aluno cego; 7) experiência e perspectiva em relação ao aluno cego; 8) necessidade de informações para trabalhar com aluno cego.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão, serão descritos os resultados encontrados ao entrevistarmos os alunos cegos, os inspetores, coordenador pedagógico, bem como os dados coletados por meio de questionários com os professores. Essas informações serão apresentadas separadamente.

4.1 O ponto de vista dos alunos cegos

Seis classes temáticas puderam ser investigadas por meio das entrevistas: 1) Reações iniciais sobre a acolhida na escola; 2) relacionamento social com professores e alunos; 3) participação das atividades da escola; 4) discriminação na escola; 5) avaliação escolar; 6) recursos utilizados para a aprendizagem; e 7) reação da sociedade.

4.1.1 Reações iniciais sobre a acolhida na escola

Nesta classe temática, que é sobre a reação inicial a respeito da entrada na escola, os participantes relataram que alunos e professores mostraram-se curiosos frente à deficiência e aos recursos especiais, outros estranharam e outros agiram normalmente.

> "Ah, fui muito bem recebida (na escola), tanto pelos alunos quanto pelos professores. Foi um pouco de curiosidade no início. Eles queriam saber como era o braile, o que era o braile, como que eu trabalhava, como que eles iriam trabalhar comigo". (A1)
>
> "Bem... o pessoal, assim, começou... os professores estranhando um pouco, mas fui bem recebido sim". (A2)
>
> (Como você foi recebida em sua escola?) "Graças a Deus muito bem, abriram-se as portas do colégio e eu me senti em casa". (Você não teve problema nenhum?) "No colégio não". (Porque no colégio não? Isso significa que você teve problemas em outros estabelecimentos escolares?) "Escolares não, essa foi a única escola que eu estudei, só fiz um curso no SENAC, mas fui muito bem recebida também". (A3)
>
> "Bem! Mas só que quando eu entrei todo mundo começou a perguntar porque parei de enxergar, como é que foi, porque, normal".(A4)

> "Normal, porque já teve deficiente que estudou naquela escola, eu fui recebida praticamente normal". (A5)

Um dos participantes (A2) relatou que sua entrada na quinta série foi retardada devido a sua não adaptação ao ensino regular. Atribuiu esse fracasso a correria e ao barulho:

> (Quando você foi para o ensino regular?) "Na 5ª série... Acho que tinha 12, por aí". (Então da 1ª a 4ª você ficou na sala de recursos?) "Isso. Tentaram me integrar, mas eu não... eu que não me dava bem, não sei se era por causa da molecada... não me sentia bem com a correria e o barulho..." (A2)

Podemos verificar nos relatos que apenas um dos alunos indicou dificuldade na entrada da escola, se auto-avaliou como não preparado para a integração escolar, pois barulho e correria, variáveis comuns no ensino regular, lhe causavam-lhe desconforto. Por outro lado, é interessante notar que os outros quatro alunos não indicaram sentir dificuldade na entrada e na interação com professores e alunos.

Foram relatadas situações de manifestação de curiosidade que, de certa forma, parecem ter auxiliado na interação entre o aluno cego e o aluno vidente.

Manzini (1989), ao relatar sobre o processo de integração de alunos com deficiência física, identificou dados semelhantes quanto à curiosidade dos alunos da escola para com o aluno deficiente físico, ou seja, inicialmente eles se aproximavam, do aluno com deficiência física para empurrar a sua cadeira, em saber por que ele não andava e, posteriormente, a relação social era estabelecida.

Pudemos verificar no relato de A5 que ele atribui a sua boa recepção na escola ao fato da passagem por ali de outros alunos cegos. Esse relato é interessante porque mostra que a integração na escola pode abrir novas portas para outros alunos cegos.

Outro participante descreveu a acolhida dos alunos e professores:

> "Então, eles se preocuparam muito em estar me dando conforto. Foi muito bom, gostei muito". (Este tipo de preocupação foi por parte dos professores?) "Por parte dos professores e até mesmo dos amigos de classe. Quando eles iam me ditar: 'não estou ditando bem, o que tenho que fazer... está certo, está errado o que eu posso fazer para melhorar?' Esse tipo de coisa". (A4)

unesp

Percebe-se na fala de A4 como ele sentiu-se acolhido em sala de aula indicando a preocupação que seus colegas lhe transmitiam. No relato de A4 parece estar presente uma das condições fundamentais para a integração do aluno na classe comum: a aceitação pelo outro. Como salienta Glat (1994), não é possível fazer leis que obriguem as pessoas a gostarem umas das outras. Nesse sentido, para que ocorra a integração é necessário solidariedade, aceitação, preocupação com o outro.

4.1.2 Relacionamento social com professores e alunos

Nesta classe sobre o relacionamento social dos participantes com professores e alunos, alguns dos alunos cegos entrevistados relataram como se relacionam com o meio social.

Um dos entrevistados (A5) relatou que só se relaciona com os alunos que estão a sua volta ou quem se aproxima dele. Abaixo serão apresentados alguns relatos que ilustram esses dados.

> (Como é seu relacionamento com os colegas da sala?) "Normal, só que eu sou meio tímida. Então, eu saio de vez em quando e não tenho aquele relacionamento total". (Mas você conversa com o pessoal?) "Eu converso só com os que estão em volta de mim, outros que vêm conversar comigo". (Mas, você não sai do seu lugar para conversar com ninguém?) "Não, eu tenho até vergonha de sair no meio da classe e sair trombando. Eu saio mais com as colegas mesmo. Converso com as que estão ao meu lado". (A5)

Outro entrevistado (A2) relatou algumas dificuldades no relacionamento com colegas de sala, durante o recreio:

> (Como você se sente em sala de aula?) "Me sinto bem". (Como assim?) "Como? Não sei como falar. Assim... os amigos, os professores". (Você tem um bom relacionamento então?) "Tenho. E, por exemplo, conversar... não sei... Eles não conversam muito comigo, não sei se é porque sou cego ou porque eu não... não sei, mas a gente não conversa muito não". (A2)
>
> (E no recreio como é que é?) "No recreio, eu não saio para o recreio. Eu fico na classe". (Fica com mais alguém?) "Não, fico ouvindo música, levo *walkman* e fico ouvindo

> música". (Então, seu recreio é dentro da sala de aula?) "É dentro da sala de aula. É porque eu não gosto muito de ficar no meio da molecada, talvez pelo barulho, escola fechada... É que lá também é de 1ª a 4ª, então fica muito barulho". (A2)

O mesmo participante (A2) expõe que suas dificuldades no relacionamento com colegas estão relacionadas à não participação em atividades sociais, tais como: trabalho em grupo:

> (Você relatou que não tem muita amizade com seus colegas. Por quê?) "O problema é a participação, eu não participo muito assim das atividades em grupo. Assim, amizade eu tenho com o pessoal, são poucos, não trabalho bem em grupo. Vão participar disso, vão participar daquilo, eles não me chamam. Então, nem vou. Porque eu acho um pouco que eu tô entrando assim... entrando num lugar que eu não fui chamado. Então, eu não vou". (A2)

Porém, A2 nos indica que o relacionamento social com funcionários e professores ocorre sem dificuldade:

> "É... Como eu posso falar? Com os funcionários converso bastante, às vezes". (Que tipo de funcionários?) "É, tem a inspetora que toma conta lá, converso bastante. Têm os professores também que converso; os alunos também, às vezes". (A2)
>
> (Então com quem você tem mais amizade?) "Só com os professores". (Essas conversas acontecem no período de aula, no recreio... Quando acontecem?) "No período de aula. Porque no recreio eu fico na classe sozinho". (A2)

Podemos verificar por meio dos relatos apresentados que dois alunos – A2 e A5 – aduziram dificuldades no relacionamento social na escola. Levando em consideração os relato de A2, percebe-se que, às vezes, ele é contraditório. Afirma de que tem bom relacionamento com os colegas, mas em situações de convívio social como trabalho em grupo e horário de recreio, dá indicativos de que se isola do meio social. Já A5 indica que é governado mais por vergonha, timidez e medo de esbarrar em algo. Isto pode ser interpretado como uma precaução de possíveis situações constrangedoras, do tipo: risadas e gozações de colegas da sala.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Para Glat (1995):

> "Apesar da integração dos portadores de deficiência ser o discurso dominante na Educação Especial no mundo todo, direcionando programas e políticas educacionais e de reabilitação, esses indivíduos, mesmo aqueles inseridos no sistema regular de ensino ou empregos competitivos, continuam, na grande maioria dos casos, socialmente isolados dos seus colegas não deficientes. (...) a questão da integração dos deficientes envolve antes de mais nada, o relacionamento entre essas pessoas e os considerados 'normais'" .(GLAT,1995, p.45):

A questão de manter um relacionamento social é entendida por alguns autores como competência social.

É interessante notar também que os outros três alunos não indicaram sentir dificuldades para se relacionarem devido à adaptação à cegueira de uma forma natural. Vejamos os relatos:

> "Ah, bem... todo mundo conversa comigo. Faço amizade normal, ninguém desfaz, todo mundo é amigo mesmo". (Como é o seu relacionamento com os colegas?) "Normal. Ah... conversam comigo normalmente como duas pessoas dialogam. Quando vão fazer trabalho, assim... alguma coisa, eles me chamam, não desfaz da gente". (A4)
>
> (Em termos de amizade com quem você tem mais intimidade?) "Tenho mais intimidade com a pessoa que dita para mim, todo dia, as matérias". (Quem é? Colega de classe?) "É. Colega de classe". (A4)
>
> (E com os funcionários e direção?) "Ah, sim, é normal. Eles me consideram como aluno normal, como todos alunos da classe. Quando precisa dar bronca dá, se não precisa não briga nada... Eu saio para o recreio normal, vem sempre um colega que vai comigo pegar merenda na fila. Ali, ele pega a merenda e me leva. Ele senta no banco, me espera acabar de comer, leva o prato, depois me leva para classe. A mesma coisa na hora da saída: ele pega, me leva até aonde a minha irmã vai me pegar. Aí a minha irmã chega e eu vou embora". (A4)
>
> (E no recreio?) "Participo". (Você fica lá fora conversando?) "Quando estou com sede, vou beber água. Quando estou com vontade de ir ao banheiro aí eu vou, ou alguém, que me encontra, que estudou na quinta série comigo, por exemplo, aí a gente fica papeando sobre o que aconteceu naquele ano ou ela pergunta se eu tenho namorada. Às vezes eu pergunto para ela se ela tem e, assim, vai indo". (A4)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Nos relatos de A4 percebe-se a indicação de que o companheiro de sala, que ajuda no registro das matérias, acaba sendo indicado como o amigo mais íntimo. Sobre a questão do auxílio de alunos videntes em atividades escolares, Vila & Thousand (1999) apontam que os sistemas cooperativos de aprendizagem em grupo são as mais pesquisadas estratégias de ensino que permitem e promovem um agrupamento heterogêneo de alunos. Nesses sistemas, os alunos são responsáveis pela exibição de comportamentos pró-sociais com o seu colega, repartindo a responsabilidade para o ensino e aprendizagem. Para os autores, existem cinco tarefas principais do professor no arranjo cooperativo entre ele e o aluno:

> "(...) 1) especificar claramente os objetivos da lição; 2) tomar decisões sobre colocar os alunos em grupos de ensino para garantir a heterogeneidade; 3) explicar claramente que atividades de ensino são esperadas dos alunos e com a interdependência positiva deve ser demonstrada; 4) controlar a eficácia das interações cooperativas e intervir para proporcionar assistência à tarefa (por exemplo, responder perguntas ou ensinar habilidades relacionadas a ela) ou melhorar as habilidades interpessoais e de grupo dos alunos; e, 5) avaliar as realizações do aluno e a eficiência do grupo". (Vila & Thousand, 1999, p. 207)

O fato dos funcionários darem bronca é um indicativo de que o aluno cego percebe não existir processo de discriminação ou mesmo sentimentos de dó e piedade. Pode-se ainda notar que A4 indica sempre algum aluno auxiliar em atividades como ir a banheiro, pegar a merenda. Isso pode evidenciar o constante relacionamento social entre o aluno vidente e o aluno cego. Vejamos os relatos de A3:

> (Como os professores do ensino regular agem em relação a você?) "Alguns são de primeira viagem, nunca viu um D.V. e se sente um pouco constrangido em perguntar como funciona, o que eles têm que fazer... Então, eles ficam meio de lado, às vezes, pouco conversam. Nesse caso, eu tenho que chegar e ir até eles e falar que eu estudo através do braile, que eu preciso da ajuda deles para estar ditando para mim, que eu preciso que eles passem a prova para mim. Então, é que eles vão se desempenhar. Outros, como já estão acostumados agem normalmente". (E depois dessa conversa, como eles agem?) "Aí, eles vão me perguntar como é o processo. Eu explico e eles procedem dessa forma". (Dessa forma como?) "Ditam, outros tiram xerox da apostila". (A3)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

(Então, me fale um pouquinho sobre o início das aulas, no geral) "Antigamente, eu ficava meio envergonhada. Não sei se era bem do meu problema, porque graças a Deus consegui aceitar bem o meu problema e conviver com isso, devido eu ser D.V. desde nascença. Então, eu consigo aceitar e conviver bem, mas eu acho que eu sinto um pouco de vergonha. Eu tenho muita facilidade em ter amigos, em fazer amizades. Eu achava tão difícil na escola com os alunos normais, já não era tão fácil assim, eu não sabia o que fazer, se eu ia conversar com as pessoas ou se eu deixasse que elas viessem até mim. Hoje, eu já me sinto preparada. Já venho pra escola preparada, mais ou menos preparada, porque eu penso que pode ser a mesma turma do ano passado: se for, tudo bem. Mas se não for, eu vou ter que estar preparada para conversar com eles e fazê-los entender que a cegueira não é um bicho de sete cabeças". (A3)

(E como você procede, você chega nas pessoas ou você espera que as pessoas cheguem até você?) "Depende de cada caso. Se no primeiro dia, ninguém conversou e ficou por isso mesmo, tudo bem! Só que no segundo dia, eu dou um jeito de pedir para alguém ditar alguma coisa para mim. De perguntar pra alguém e de estar ensinando o processo do braile. Porque o processo do braile é o que mais chama a atenção das pessoas. Faz com que elas venham ver até mesmo como que é". (Então, você aproveita o gancho do braile para inserir uma conversa?) "Isso". (A3)

(O que você faz durante o recreio?) "Desço e fico papeando com as minhas colegas". (A3)

(Como você se sente em sua sala de aula?) "Me sinto bem, parece que todos são meus amigos, tentam me ajudar no que podem, sempre estão me oferecendo ajuda no que preciso". (A3)

Podemos verificar no relato de A3 que a aluna indica utilizar o braile para inserir uma conversa, buscando interação de uma forma ou de outra. É interessante salientar a curiosidade que as pessoas demonstram em conhecer o processo do sistema braile e que isto parece ser utilizado por ela para iniciar um relacionamento social. Pela descrição de sua história de vida, percebe-se que ela foi adquirindo a competência social para iniciar e manter relacionamento com colegas de sala e professores. Parece ser uma pessoa assertiva, ou seja, consegue adequar-se satisfatoriamente frente a novas situações sociais.

(Fale um pouquinho sobre os professores do ensino regular) "Eles agem muito bem, de uma forma legal, se preocupam comigo. Estão sempre me perguntando: 'como eu posso trabalhar com você essa atividade? Como posso isso...?' Se preocupam e me tratam

como aluno normal. Me chamam a atenção quando é preciso. Eles me tratam bem na normalidade, mesmo tendo uma preocupação extra, digamos assim, se preocupam com o meu bem-estar". (São professores que te incentivam?) "Sim, tem aqueles que... ninguém é perfeito, evidente. Dos 8 professores é certeza que tem um ou outro que... mas é sempre todos,no geral, dão um apoio legal. É isso aí, não tenho nada para reclamar". (A1)

(Em termos de amizade, com quem você tem mais intimidade na sua escola?) "Assim de amigos..." (Amigos, funcionários, direção...) "Olha, com a direção eu tenho praticamente amizade com a direção em peso: o vice-diretor, diretora, assistente do diretor, coordenadora, assistente, enfim com todo mundo. Agora, de amigos de classe eu não tenho rincha de ninguém, mas têm alguns que não gostam de me ajudar. Eles me tratam bem, inclusive conversam comigo, brincam comigo e tudo. Mas eu tenho assim... algumas preferências dentro da minha classe, que são os amigos que mais me ajudam. Tem um menino que está me ajudando há dois meses e não larga de me ajudar um dia. Então, eu tenho as minhas preferências. Mas, digamos que eu não gosto mais, não que eu não goste de ninguém". (A1)

(E vocês realizam juntos, algum tipo de atividade?) "Fazemos juntos o trabalho de escola. Então, tipo eu estava com trabalho de Geografia para fazer. Fui na casa de um, fizemos juntos, um trabalho de Matemática. Então, a gente trabalha em grupo muitas vezes". (E esses encontros são mais freqüentes na sala de aula, no recreio ou fora da escola?) "Na escola a gente se encontra todo dia, então fica aquele grupinho ali conversando e tal, mas ah, os nossos encontros muito são por... na casa de algum fora da escola. Por telefone também muitas vezes fizemos trabalho por telefone". (A1)

(Como é o seu relacionamento com os colegas da sala?) "Muito bom viu, eles brincam comigo, me chamam de ceguinha e é maravilhoso". (E você age naturalmente?) "Naturalmente. Na hora de ditar eles ditam, na hora de brincar comigo eles brincam, na hora de me ajudar eles me ajudam. Na hora de, por exemplo, na escola tem muitas escadas e, às vezes, é perigoso descer, umas escadas muito perigosas para todo mundo, então eles me ajudam descer, me auxiliam: 'Ah! Você quer beber água ou você que fazer isso tal'... Então é muito bom, muito normal, muito... ninguém tem dó de mim". (A1)

Segundo Albuquerque (1964), é através da convivência com as outras crianças que a escola procura tomar uma atitude de aceitação do grupo em relação ao cego e uma relação positiva deste ante o grupo. Isso transparece quando o aluno cego é bem aceito pelo grupo ou vice-versa, a relação se torna espontânea, proporcionando uma interação social amistosa, acreditando mais nele, competindo

num patamar de igualdade, superando suas limitações na comunidade escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

4.1.3 Participação das atividades na escola

Sobre a participação das atividades na escola, os participantes relataram com unanimidade a não participação nas atividades na aula de Educação Física. Esse fato se dá, segundo os participantes, devido à escassez de materiais específicos – por exemplo, bola com guizo – para a aula de Educação Física, segundo o que relata o A3. A seguir serão apresentados alguns relatos que ilustram esses dados.

> (E você participa de todas as atividades da escola?) "Só de Física que não". (Por que não?) "Porque não dá para eu fazer". (Já tentou?) "Já, mais não dá certo". (O professor alega o que pra você?) "O motivo de não enxergar, por exemplo, não dá para eu jogar bola, jogar vôlei, basquete". (Mas, não tem outras atividades?) "Não, normalmente só é vôlei, basquete essas coisas aí". (Não tem outras atividades extras, como gincanas?) "Tem, gincana tem, mas só que normalmente é para fora da escola, não é dentro da escola que tem gincana".(Aí você não participa?) "Aí eu não participo". (Por esse motivo, por ser fora da escola?) "Não. Porque gincana não dá para participar. Normalmente joga dama, joga outros tipos de jogo que não tem como a gente jogar que não é adaptado". (A4)
>
> (Você participa de todas as atividades de sua escola?) "Menos Educação Física". (Por que Educação Física não?) "É vôlei, basquete e corrida. A corrida até algumas vezes eu participei, mas o vôlei, o voleibol, essas coisas o professor não tem qualificação para ensinar e outra: só eu de Deficiente Visual, mas tenho a nota no boletim". (A1)

Ainda sobre a participação das atividades na escola, alguns participantes mencionaram aulas de Educação Artística e aulas sobre Matemática, Física e Química:

> "Não participo muito. Por exemplo, a aula de Educação Artística é desenho geométrico. Então, fica muito difícil para mim". (Então essa parte você não faz?) "Não faço Educação Artística e na Matemática também não sou muito bom". (A2)
>
> (Geralmente o que eles falam para você?) "Eles me falam que eu preciso aprender mais o braile, que eu preciso me esforçar mais na Matemática". (A2)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> (E Educação Artística?) "Eu participo através de redações, trabalhos e entrevistas também". (Entrevistas, como?) "Entrevisto médicos, advogados, professores para saber sobre a profissão que cada um exerce". (A3)
>
> "Educação Artística eu faço, às vezes. Não dá para fazer tudo, tudo, tudo, mas o que estiver no meu alcance, eu estou fazendo. Eu tenho um caderno até bonitinho, não é dos piores, e estou trabalhando aí". (A1)
>
> (Você participa de todas as atividades de sua escola?) "Não". (Por que não?) "Não, porque, por exemplo, Matemática, Física, Química fica difícil para elas ditarem". (E como você faz com essas disciplinas?) "Agora no momento que eu comecei trabalhar, eu não vou mais na sala de recursos braile. Então eu não faço mais nada". (E as notas?) "As notas a professora dá trabalho e eu peço pra colegas colocarem o meu nome, e ela dá mais pela participação na aula" (A5)

Podemos verificar que dois dos participantes – A2 e A5 – indicaram apresentar dificuldades em algumas disciplinas: Educação Artística, Matemática, Física, Química.

O aluno A2 atribui a não participação na aula de Educação Artística por se tratar de desenhos geométricos. Não obstante, os demais entrevistados demonstraram interesse e buscaram alternativas para a assimilação dos conteúdos e, principalmente, uma participação alusiva referente à matéria em estudo, para ilustrar essa situação o A3 relata que: *A professora descreve o desenho que está dando para os alunos e a partir daquilo eu consigo fazer uma redação sobre o mesmo*.

Torres (1999), em sua experiência com alunos cegos na área de Educação Física, concluiu que a maior dificuldade era explicar os exercícios sem o auxílio de uma demonstração eficaz, restringindo-se às palavras. Porém, segundo ela, os estudantes estavam atentos ao problema e eles lhe ajudaram a detalhar a explicação pela vivência deles na execução da expressão técnica.

Diante disso, vale ressaltar as dificuldades proferidas pelos alunos incapacitados visualmente no que tange a aula de Educação Física. Outros autores têm constatado que a disciplina de Educação Física ainda necessita de ser adaptada para que alunos com deficiência possam participar dessas atividades na escola. Essas adaptações seriam necessárias não só para o aluno cego como

também para o aluno com deficiência física. (Lacerda & Brancatti, 1999; Nogueira & Brancatti, 1999; Seabra Junior, 2000, Baleotti, 2001).

4.1.4 Discriminação na escola

Três alunos cegos, participantes da pesquisa, indicaram não sofrer discriminação na Escola. Um dos participantes relatou que, apesar de não sentir discriminação, as pessoas que convivem com o aluno cego são movidas por um sentimento de piedade:

> (Você sente algum tipo de discriminação em sala de aula?) "Discriminação, não. Eu me sinto assim, por exemplo, o pessoal é assim, por exemplo, não, como eu posso falar, às vezes pensam que o cego é um coitado, mas não tem muito não". (A2)

Outros alunos teceram comentários sobre o tema discriminação na escola. A seguir serão aduzidos alguns relatos que ilustram essas informações.

> (E você sente algum tipo de discriminação na sua escola?) "Não". (Sem problema nenhum, normal?) "Normal". (A4)

> (Você sente algum tipo de discriminação na sua escola?) "Não, aparentemente não, pelo que eu percebo ainda não aconteceu não". (A5)

> (Fale um pouquinho sobre os professores do ensino regular.) "Ah, eles agem praticamente normal. São compreensivos me respeitam demais sabe; eles não me tratam assim como se tivesse dó de mim, normal". (A5)

> (Você sente algum tipo de discriminação?) "Na escola, não. Nunca senti. Eu sempre senti uma preocupação, mas isso, não me afeta assim, não me magoa. Pelo contrário, eu me sinto feliz por eles estarem preocupados comigo e me dão assistência. Sempre que a coordenadora e a diretora me vêm perguntam se está tudo bem, não está tendo nenhum problema, mas eu vejo isso como preocupação e agradeço por isso". (A1)

Um dos entrevistados indicou que já se sentiu discriminado na escola, mas segundo ele, esse é um fato raro. No relato a seguir, A3 descreveu uma experiência de discriminação com os colegas dentro da sala de aula:

> (Você sente algum tipo de discriminação na escola?) "Pouquíssimo". (Você pode me falar um pouquinho sobre essa discriminação?) "Olha, algumas pessoas se sentem um pouco retraída em conversar com a gente devido ao problema visual". (Então, você se sente discriminada por essas pessoas?) "Sim, um pouco". (Você tem mais alguma coisa para me falar em relação à discriminação?) "Não". (Essa discriminação acontece com os alunos da sala ou com os alunos da escola?) "Normalmente é com os alunos da escola, mas quando começam as aulas ou quando é retorno de aula, as pessoas, quando a gente entra na classe... por exemplo. Vou te contar um fato que aconteceu: no primeiro dia de aula a professora de Português pediu para que todos os alunos se apresentassem. Todos os alunos se apresentaram. fizeram tipo um barzinho... eu conversava com você e te perguntava sobre você, o seu nome, tudo ao seu respeito e você o mesmo comigo. Depois chegando lá na frente, você falava sobre mim e eu falava sobre você, as duas iriam juntas. O que aconteceu? Todos fizeram isso. Para mim não sobrou ninguém, isso é um tipo de discriminação, porque eu acho se eu enxergasse, se eu fosse normal algum ia aparecer. Então, ao passar do tempo fui se habituando e hoje em dia eles conversam comigo". (É no primeiro impacto, então?) "O primeiro impacto para eles é muito difícil e para mim também, hoje em dia não, porque já estou acostumada, mas assim que iniciou, que eu fui integrada, para mim foi muito difícil. Tive vontade até de voltar para a sala de recursos por causa desse problema". (A3)

O participante A1, apesar de haver relatado não se sentir discriminado, descreve uma experiência com um professor demonstrando os sentimentos de proteção que podem estar presentes no ambiente escolar:

> (Como você se sente em sala de aula?) "Como uma pessoa normal. Eu levo chamada de professor porque, às vezes, eu converso". (Você não é poupada?) "Não sou poupada, no entanto em algumas provas o professor pediu para eu decorar um questionário de 27 questões: 'Eu não professor, não é assim!' Ele: 'Ah, então, tá bom, então desculpa, não foi essa minha intenção, tá?'. Ele quis me poupar de uma prova de 15 questões". (Você exige que eles te tratem como os outros alunos?) "Da mesma forma, eu falei para ele: eu prefiro tirar *E*, numa prova de 15 questões, do que decorar um questionário de 27 questões. No entanto, eu fiz a prova e tirei *A*". (A1)

Para Telford (1967), a pessoa deficiente não precisa de comiseração e piedade. Precisa de compreensão e aceitação como pessoa que apresenta certas limitações. Os princípios da integração indicam que o alunado incapacitado visualmente não necessita de piedade. A necessidade premente é a de

proporcionar, condições para que haja integração no âmbito escolar, reconhecendo as potencialidades e levando-se em consideração as limitações da pessoa cega.

O isolamento e a segregação dos indivíduos cegos dos demais membros da sociedade tem sido regra em todas as culturas, fazendo com que a maioria das pessoas tenha pouca oportunidade de interagir com deficientes, e vice-versa. É óbvio que essa situação mantém as representações preconceituosas e estereotipadas.

Esses fatores levam à discriminação, pois isolamento e segregação são correntes antagônicas à interação social do indivíduo cego no complexo escolar.

4.1.5 Avaliação escolar

Sobre o tema avaliação, os participantes descreveram como as provas eram realizadas no ensino regular. Abaixo serão ilustrados relatos sobre esse tema:

> (As avaliações são realizadas em sala de aula ou de recursos?) "Normalmente eu faço prova na sala de aula. Agora só faço prova na sala de recursos só quando a professora pede para fazer em braile, aí eu realizo aqui". (Oral você faz na sala de aula mesmo?) "Ou faço oral ou em braile lá e trago aqui e peço para a professora transcrever". (A4)
>
> (Como são realizadas essas avaliações?) "Oral, só oral". (Todas?) "Todas". (A2)
>
> "... Então, na Matemática eu tenho o problema que é, não faço assim a prática, por exemplo, as expressões eu não consigo fazer, só faço assim a teoria". (A2)
>
> (As avaliações são realizadas na sala de recursos ou na sala comum?) "Às vezes, eles fazem oral, aí eu realizo na sala de aula". (Só oralmente em sala de aula?) "Não, quando dá tempo também eu faço escrita na sala de aula, mas normalmente costuma ser muito rápido. Então, tem que fazer na sala de recursos". (A3)
>
> (As avaliações são realizadas no ensino regular ou na sala de recursos?) "Olha, Geografia, Ciências e História eu estou fazendo tudo lá na classe. Agora, Matemática eu estou mandando para cá, na sala de recursos, que aí eu posso fazer com mais tempo tudo. Então, estou preferindo que os professores passem para cá, estão passando Matemática pra cá. Agora, Geografia eu faço, toda vez, oral. Ciências, a professora lê as questões para mim e eu escrevo em braile, depois eu leio para ela". (A1)
>
> (As avaliações são realizadas no ensino regular ou na sala de recursos?) "No ensino regular". (Como são feitas as avaliações?) "Algumas eu faço oral e as outras eu faço em

> braile". (Quais você faz oral e quais são feitas em braile?) "Geografia, História, eu já fiz de Química, a parte da teoria. As de Ciências eu também fazia oral. Biologia eu já fiz também oral. Agora de Matemática, Física, assim... e outras de Química, tipo assim Matemática, eu fazia em braile, na sala de recursos em braile, aí a professora ajudava também porque vai as contas". (A5)

Pudemos verificar que, apenas o A2 relatou o fato de se restringir em realizar as avaliações oralmente. Diante disso, é condizente salientar que as avaliações teóricas são realizadas no ensino regular pela sua praticidade, pois estas, podendo ser aplicadas oralmente dão ao professor da classe comum – este, não conhecendo o sistema braile – o retorno imediato sobre a assimilação dos conteúdos em estudo.

Cabe salientar que a legislação prevê que a sala de recurso seria um local para a alfabetização em braile, transcrição das avaliações do braile para o negro e vice-versa, e um apoio a materiais instrucionais ao professor da classe comum. Segundo os relatos, pode-se interpretar que se, por um lado, a socialização ocorre, por outro lado, a integração escolar deixa a desejar, pois, as adaptações curriculares foram pouco indicadas pelos participantes no que se refere à avaliação. Além disso, as avaliações deveriam ser realizadas no ensino comum e não transferidas para a sala de recurso, como relatam os entrevistados.

4.1.6 Recursos utilizados para a aprendizagem

Sobre os recursos utilizados para a aprendizagem, a maioria dos participantes reportou que faz uso de reglete e de gravador para registrar e compreender as matérias em estudo, enquanto outros utilizam máquina de datilografia braile e de *notebook*. A seguir, serão apresentados os relatos que ilustram essas informações.

> (Quais os recursos que você utiliza para registrar as matérias?) "Toda minha matéria eu registro no braile". (E você escreve com máquina ou reglete?) "Quando tenho vontade eu levo a máquina e escrevo. Quando tenho vontade eu escrevo na reglete". (Mas você tem a máquina?) "Tenho". (Você utiliza a gravação, ou não?) "Utilizo também. Quando é para gravar alguma explicação assim, aí eu utilizo o gravador". (Mas você grava em sala de aula?) "Gravo. Por exemplo, na sala assim, que nem amanhã vou dar a explicação de tal matéria, aí eu levo o gravador". (A4)

"O curso é apostilado, então fica, então não copio muita coisa é..." (A2)

(Quais os recursos que você utiliza para registrar a matéria em estudo?) "Computador , tenho o *notebook* que eu levo na escola e a impressora. Em casa tenho a internet também, tem outro computador que eu acesso a *internet*. (Você usa outros recursos também?) Antigamente usava o braile , a máquina braile que eu levava para a escola, agora não levo mais por que eu tenho o *notebook*". (A2)

(Quais os recursos que você utiliza para registrar as matérias em estudo?) "A reglete e, ultimamente estou usando a máquina em braile". (Você usa gravação em sala de aula?) "Já usei". (Porque não usa mais?) "Acho que não chegou o tempo e usei mesmo na 8ª série, mas no meio do ano, 2º bimestre, 3º e 4º eu levava mais o gravador na escola, pois se alguém tivesse alguma matéria que eu não copiei e se a pessoa quisesse gravar para mim, por exemplo, e não pudesse emprestar o caderno, aí ela podia gravar para mim , facilitaria para ela e para mim também". (A3)

(Quais os recursos que você utiliza para registrar a matéria em estudo?) "Oh, a professora da sala de recursos está gravando Ciências, História e Geografia. E Português eu estou fazendo e respondendo tudo em sala de aula". (Você usa o que para escrever?) "Braile". (Tá, mas é a máquina ou reglete?) "Reglete. Estou usando reglete ainda". (A1)

Além desses recursos, os alunos cegos indicaram receber ajuda de colegas no que se refere ao registro das disciplinas:

(Tem uma pessoa específica que te ajuda mais ou são todas iguais?) "Basicamente são todas iguais, mas eu gostaria de ressaltar que no começo do ano teve uma que chamava C. que me ajudou bastante e, hoje em dia, é a F., a representante da classe. Ela é muito boa comigo, sempre que eu preciso, ela me empresta o caderno, está sempre ali do meu lado". (A3)

(Como vocês fizeram trabalho por telefone?) "Ele ia lendo para mim, era para gente resumir, era um trabalho de 10 folhas, era para gente resumir aquilo. Então, ele ia lendo para mim e eu ia resumindo, ajudando ele resumir por telefone. Ficamos quase uma hora no telefone, mas fizemos o trabalho". (A1)

(São suas colegas que ditam a matéria?) "Elas que ditam, quando uma não está, a outra dita". (A5)

Cabe salientar que os alunos que ainda fazem uso de reglete para registrar a matéria em estudo, provavelmente, têm uma condição financeira não favorável para ter acesso à máquina de datilografia braile ou *notebook*. Contudo, dois participantes relataram que utilizam outros materiais para aquisição dos conteúdos: A4 utiliza a máquina de datilografia braile para registrar as matérias e A2 faz uso do *notebook* – computador portátil – que contém o programa dosvox – sintetizador de voz – direcionado para os deficientes visuais. Vale lembrar que a tecnologia é importante, pois facilita a comunicação da pessoa desprovida da visão com o mundo dos videntes. (Borges, 1996)

A modificação do ambiente tecnológico da escola para receber o aluno com deficiência visual, ainda parece estar longe das condições ideais. Numa política que pretende alcançar uma escola inclusiva, se faz necessário dispor de recursos tecnológicos especiais para o aluno deficiente. Serão necessárias máquinas de datilografia em braile, computadores com sintetizadores de voz, ampliadores de textos, impressora braile, biblioteca adaptada, dentre outras condições (Mazzoni, 2001). Não basta apenas inserir o aluno na classe comum, é preciso criar condições, inclusive relacionadas a recursos pedagógicos, para prover o ensino (Araújo & Manzini, 2001).

4.1.7 Reação da sociedade

Sobre reação da sociedade frente à pessoa cega, os participantes foram unânimes ao relatar que a sociedade carece de informações esclarecedoras sobre a cegueira.

Para os alunos A2 e A4, as pessoas não têm informações sobre as potencialidades da pessoa cega, e essa falta de informação gera preconceitos.

> (O que você acha da nossa sociedade?) "A sociedade brasileira?" (Sim) "É, precisa mais de informação para a sociedade". (Você acha que falta informação para a sociedade?) "É, sobre os deficientes". (E que tipo de informação?) "Que ele pode se virar, que eles podem, sim, fazer tudo como uma pessoa normal faz ou quase tudo".(A2)

(O que você acha da nossa sociedade?) "A sociedade sempre trata a gente como coitadinho. Por exemplo, nós estamos passando numa rua, aí passa uma pessoa e fala assim: Oh, coitado! Ele não enxerga".(A4)

"Eles acham que o D.V. é incapaz. Eu já fiz palestras em escolas e saiu muito tipo de perguntas absurdas, do tipo: 'Como você toma banho, sozinha? Como você escova os dentes, sozinha?' É o tipo de coisa que é normal para gente, a gente tem capacidade disso e muito mais, e é difícil as pessoas entenderem isso. Às vezes a gente encontra até dificuldade...até mesmo dentro de casa. Muitos familiares têm esse tipo de preconceito, de querer fazer tudo e não é bem por aí, a gente está ajudando um D.V. não fazendo tudo, mas sim ajudando ele a fazer alguma coisa, dando condições para que ele faça". (A3)

Para Amaral (1994) o preconceito se traduz em uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento. Dessa forma, à falta de informações que esclareça os limites e possibilidades da pessoa cega pode manter a perpetuação de atitudes preconceituosas e de leituras esteriotipadas sobre a deficiência.

Outro aspecto abordado na fala dos participantes se relaciona a falta de informações sobre como lidar com a pessoa cega, principalmente em relação à ajuda a locomoção:

"E também é ruim quando a gente está andando assim e não tem ninguém para atravessar, aí tem que ficar esperando até alguns minutos, ou depende, às vezes pode acontecer de passar rapidinho, às vezes, não". (A4)

"Nós estamos andando na rua, por exemplo. Quando preciso de alguma ajuda para atravessar, eles não sabem direito como me atravessar, talvez uns nunca viram um D.V. Então, eles deveriam chegar e perguntar. No entanto, nem todos fazem isso, agem de formas erradas". (Que formas erradas são essas?) "As pessoas saem puxando a gente pelo braço. Puxam a gente pela bengala, ao descer do ônibus quase pega a gente no colo. Em vez de ajudar acabam atrapalhando. Eu acho que deveria ter alguma coisa que explicasse. Um tipo de esclarecimento para a sociedade saber como lidar com D.V". (A3)

"Às vezes, a sociedade erra muito na questão de ajudar. Uma vez eu estava andando e pedi para um cara me atravessar a rua. Aí, ele me perguntou se eu estava achando ele com cara de tonto. Por eu estar pedindo para ele me atravessar a rua, pensou que eu era do Sílvio Santos, Topa Tudo Por Dinheiro, e estava querendo fazer uma pegadinha com ele". (Ele não percebeu que você precisava de ajuda?) "Não percebeu, me tratou

> super mal, foi muito grosso comigo e foi uma coisa que eu fiquei parada um bom tempo porque não era uma rua movimentada de pessoas. Tinha muito carro, mas não tinha pessoas a pé. Impressionante! Aí até que uma senhora, já bem de idade, me atravessou. Aí, até fiquei com medo. Porque a mulher não enxergava nem para ela. Pronto! Vão ser atropeladas as duas aqui". (A1)

Franco (2002), ao entrevistar pessoas que perderam a visão na idade adulta, corrobora os mesmos dados encontrados na presente pesquisa ao abordar o tema a reação da sociedade frente à pessoa cega. Ao relatar a relação entre cegueira e sociedade, todos os participantes (oito), daquele estudo, demonstraram insatisfação no que tange a relação com a sociedade. Indicaram que a forma de serem tratados demonstra a pouca informação que as pessoas videntes têm sobre a cegueira. Complementa o autor, que os participantes da pesquisa afirmaram que a sociedade deveria conhecer mais sobre a cegueira para possibilitar uma diminuição da exclusão social.

Alguns participantes fizeram comentários sobre a falta de informação que se refere ao trabalho para o deficiente visual, bem como as dificuldades para ingressar no campo profissional:

> (O que você acha da nossa sociedade?) "Eu acho que a sociedade deveria mudar um pouco, tem muita coisa a desejar. Exemplo: muitos dvs estão no campo de trabalho, procurando emprego. Têm condições de realizar algumas profissões e, no entanto, não é possível, porque eles dão algumas desculpas. Falam que tem outro na frente, sempre dão alguma desculpa, mas que dá para perceber que é porque a gente é D.V., acho que não é por aí". (A3)

> (Comente o que você acha da nossa sociedade.) "Olha, eu acho que o deficiente, na nossa sociedade, mesmo depois de tantas vitórias, ainda sofre alguns preconceitos na área de emprego mesmo. Vejo muitas pessoas que sabe... Eu já conversei com alguns empresários que perto de mim não confessam que não querem um Deficiente Visual na sua empresa, mas depois eu fico sabendo que eles não querem e não empregam Deficientes Visuais porque acham que não dão produção". (A1)

> (Você acha que falta uma conscientização da sociedade?) "O Deficiente Visual é capaz de tudo. Não só de estar trabalhando em cima de uma esteira fazendo caixa. Hoje você vê que muitos dominam o computador. Que têm capacidade para outras coisas: ter um diploma e trabalhar perfeitamente bem". (A1)

unesp

(O que você acha da nossa sociedade?) "Ah, a nossa sociedade precisa de informações, dar mais oportunidades aos deficientes visuais, estudar, trabalhar..." (Você acha que está faltando apoio da sociedade?) "Está faltando sim, porque a gente sai de Catanduva para vim aqui em Rio Preto estudar a datilografia e computação. Lá em Catanduva não tem, e são poucos deficientes que trabalham também". (E o que tem em Catanduva para você?) "Para os deficientes só tem a sala de recursos braile, tirou a sala não tem mais nada, a maioria está revoltada por isso. Não tem nada, só tem a sala de braile. Para fazer locomoção gente tem que ir para Rio Preto. Não tem nem professor de locomoção, nada! Só professor de braile mesmo, pois o pessoal da prefeitura nem conhece o nosso trabalho. Às vezes, quando a gente vai prestar um concurso acham que somos incapazes de trabalhar. Então, está faltando mais apoio". (E o concurso? Quando vocês prestam, usam o sistema braile?) "Oral, eu prestei o concurso oralmente. A gente ia respondendo e ele ia gravando. Quando eu fui fazer a inscrição do concurso, eu sofri uma discriminação que eu sai de lá totalmente humilhada. Se fosse para dar ouvido àquela discriminação eu tinha abaixado a cabeça e nem tinha feito". (O que aconteceu?) "Lá ele não queria deixar eu prestar o concurso porque não tinha assim... oportunidade para deficiente visual. Era para deficiente físico. Aí ela perguntou -acho que para o diretor - se era para deficiente visual também. Ele falou que sim. Aí eu fiz a inscrição para auxiliar de serviços gerais. Aí, mesmo assim, ela falou que ia levar na reunião para saber direitinho. Para ver se era para deficiente visual também, e se o deficiente visual tinha essa oportunidade de prestar. Mas só Deus mesmo, que deu forças para prestar. Porque se eu fosse ligar para discriminação, não tinha nem prestado. E outra, as conversas do povo também... eles falavam que ninguém ia ser chamado. Aí quase que eu desanimei para prestar esse concurso. Mas graças a Deus, eu prestei em janeiro, e em abril, comecei a trabalhar" (A5)

(O que você faz no seu trabalho?) "Eu faço limpeza. Faço café, chá, leite com chocolate. Eu varro o pátio, lavo, tudo normal. Até melhor do que muitos que enxergam. Muitos chegam lá e admiram. Acham incrível eu fazer tudo aquilo". (A5)

Os relatos anteriores evidenciam a problemática do trabalho com a pessoa cega. Este é um tema que, apesar de constantemente estudado por pesquisadores ainda parece estar longe de ser resolvido. Segundo Anache (1994), a pessoa deficiente visual é, constantemente, discriminada ao buscar emprego.

Para Franco (2002), a discussão sobre o trabalho da pessoa cega não pode ficar restrita somente a esse grupo de pessoas. Seria necessário considerar o momento histórico:

unesp

> "(...)este é um momento de mudanças nas relações de produção e, conseqüentemente, nas relações sociais. As relações de trabalho passam por um momento de transformação e não se pode analisar o trabalho para pessoa cega desvinculado desse contexto maior." (Franco, 2002, p. 83).

Podemos verificar que todos os entrevistados consentiram algum tipo de discriminação na sociedade, desde uma necessidade de ajuda no dia a dia, como atravessar uma rua, até uma necessidade de sobrevivência: procura de emprego.

Para Tomasini (1998), é no ciclo cotidiano de enfrentamento das restrições à sua aceitação social que o indivíduo deficiente constrói sua história. O fracasso e/ou o sucesso em seguir as normas sociais têm um efeito direto sobre sua integridade psicológica. Essa afirmação elucida a importância do indivíduo cego em enfrentar as restrições que, por muitas vezes, lhe são impostas pela sociedade.

Sobre a questão profissionalização, para Dias de Sá ainda é necessário compreender "que a deficiência não deve servir como critério de exclusão ou de contratação de pessoal, desconsiderando-se a qualificação e competência para o trabalho" (Dias de Sá, 1994, p.139).

A lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 assegura, em seu artigo 36, que:

> "A empresa, com cem ou mais empregados, está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada, na seguinte proporção: 1) Até duzentos empregados, dois por cento;2) De duzentos e um a quinhentos empregados, três por cento; 3) De quinhentos e um a mil empregados, quatro por cento; ou 4) Mais de mil empregados, cinco por cento".

Dispondo sobre a lei citada, Dias de Sá (1994, p.139) relata que:

> "a reserva de um percentual de vagas para pessoas com deficiência não será defensável como mais um mecanismo de propagação do estigma. A pior forma de segregação é aquela que marginaliza a pessoa em qualquer ambiente, dificultando a aproximação e o contato natural."

4.2 O ponto de vista de inspetores e coordenador pedagógico

Quatro classes temáticas compuseram o ponto de vista dos inspetores e coordenador pedagógico: 1) Opinião sobre o aluno cego; 2) relacionamento social do aluno cego; 3) indicativos de independência ou dependência do aluno cego; 4) participação do aluno cego em atividades da escola.

4.2.1 Opinião sobre o aluno cego

Os participantes foram unânimes ao informar sobre a *normalidade* que o alunado cego apresenta mediante a comunidade escolar:

> "Eu acho que eles não têm dificuldades de discriminação. Eles são sempre bem acolhidos, todo mundo procura ajudar e eles mesmos não se sentem discriminados, né!" (Insp1)
>
> (Como você vê o aluno cego no ensino regular?) "Eu vejo ele normal, porque este que nós temos aqui, a gente trata normalmente, como se ele não fosse deficiente visual". (Então, não há diferença entre ele e os outros alunos?) "Não, inclusive a gente brinca com o problema dele e tudo, que é pra ele não se sentir diferente dos demais, né! Então, eu vejo ele naturalmente como os outros". (Insp4)
>
> "Ele age normal, a gente comenta com ele sobre tudo, sobre a namorada que ele tem, sobre tudo, sabe. Pra nós aqui é normal, ninguém trata ele com indiferença". (Insp4)
>
> "... porque pra mim ele é como todos, passando por ele a gente não sente que ele está necessitando de um apoio (...) é um menino feliz e a gente sente isso". (Coord2)

Um dos inspetores indicou que concebe o aluno cego como normal, frisando que a única dificuldade do aluno se refere à locomoção na escola:

> "Eu vejo como uma pessoa normal, apenas com umas dificuldades para se locomover, precisa de um certo tipo de ajuda, mas ela é uma criança normal como as outras". (Insp1)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Esse relato nos informa que o Insp1 parece conceber o aluno cego dentro dos parâmetros de normalidade, porém não deixa de identificar a dificuldade que o aluno apresenta.

Para o Insp3 o aluno também é concebido como *normal,* atribuindo essa normalidade ao relacionamento social que é estabelecido entre ele e os alunos.

> "Eu não vejo nada de diferente nela, normal, igual aos outros. Ela conversa com a gente, ela pergunta as coisas. Cada vez que eu passo perto e converso, ela já pergunta se faltou algum professor. Eu acho ela normal, não noto nada de diferente que possa chamar a atenção nela. A gente brinca muito. Ela dá risada e responde às brincadeiras. Pelo menos problema de complexo de inferioridade, ela não tem. Porque ela conversa normal, brinca e conversa com todo mundo". (Insp3)

Para o Insp1, o aluno cego é considerado uma pessoa normal, atribui esse fato à capacidade de aprendizagem, à capacidade de buscar soluções frente às dificuldades. Para ele, a pessoa cega não se acomoda frente à dificuldade:

> "(...) porque eles têm uma capacidade de aprender de tudo. Então, eles são pessoas totalmente normais. A deficiência deles não prejudica (...) na integração, eles têm uma certa dificuldade, mas eles estão sempre buscando soluções. Eles não se acomodam. Eles são vistos como pessoas normais, a gente nem lembra que eles têm deficiência". (Insp1)

Para o Insp5, o aluno cego também é concebido como aluno *normal*. Atribui a normalidade à participação da aluna nas atividades da escola:

> "Olha, eu acho que é um aluno normal, como outro qualquer Porque ela participa. Pelo menos é o que gente vê aqui, participa das atividades, não tem problema nenhum. Ela participa de todas as atividades, acompanha junto com os outros alunos... Eu não vejo nada de diferente, não". (Insp5)

Para o Insp3, a única diferença relatada se refere às atividades em sala de aula:

> (Como você vê o aluno cego no ensino regular?) "Normal! Um pouquinho diferente, porque ele requer um cuidado especial na hora de passar a matéria... Porque ele não pode ler na lousa, então, tem que ficar um intérprete para falar a matéria. Aí, é a única coisa que tem de diferente, porque ele assiste a todas as aulas normalmente. Não tem diferença de nada no tratamento do aluno deficiente visual com os outros, é tudo igual". (Insp3)

Sobre a concepção do comportamento do cego, Amiralian (1992) em sua pesquisa afirma que:

> "(...) tipos específicos de incapacidade física não estão associados a determinadas características de personalidade. Pudemos detectar que a cegueira, tanto pela condição física, ausência da percepção visual, como pelos significados conscientes e inconscientes de que ser cego é ser diferente num mundo vidente, conduz a conflitos e sentimentos comuns. Isto ocorre mesmo quando a história de cada um atribui à condição de cegueira significações diversas". (Amiralian, 1992, p.171).

Diante dos relatos, vale ressaltar que a *normalidade* é precedida de alguns fatores como, por exemplo, a necessidade de um intérprete para que o aluno cego tenha condições de registrar os conteúdos em estudo. Outro fator explícito é a necessidade de auxílio para se locomover no âmbito escolar.

Sobre a *normalidade* presente em todas as falas dos participantes, vale ressaltar uma possível superproteção que visa a camuflar a deficiência, na tentativa de aduzir o aluno cego no mesmo patamar de igualdade dos demais colegas de escola. Ilustrando esse fato, o Insp4 e o Insp3 referiram-se à *normalidade* dizendo que brincam com os alunos desprovidos da visão para descontraí-los e, por conseguinte, não se sentirem diferentes dos demais alunos da comunidade escolar. Este relato pode, inclusive, ilustrar que a brincadeira já seria uma situação que os inspetores fazem diferença em relação aos demais alunos.

Mediante o conceito de *normalidade,* face às interpretações errôneas, Mikkelsen (1978) afirma:

> "Normalizar não significa tornar o excepcional *normal*, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com

suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive". (Mikkelsen, 1978).

4.2.2 Indicativos de independência ou dependência do aluno cego

Nesta classe temática foram identificados, nas falas dos inspetores e coordenador pedagógico, indicativos de independência e dependência do aluno cego no que se refere à mobilidade, auxílios necessários para locomoção, ajuda em situação de recreio e ajuda em situação de sala de aula.

"Ele não usa bengala aqui na escola. Ele usa na rua. Ele diz que já foi uma vez sozinho daqui para a casa dele. Mas aqui na escola não tem necessidade, ele tem conhecimento". (Insp4)

(Como o aluno procede na hora do recreio?) "Normalmente ele vem com um amigo dele, pega o prato para ele, põe na mão dele, aí ele senta no banco, e come, normalmente. Quando ele está no intervalo de Educação Física, ele vai para lá e para cá. Ele não fica sentadinho, quietinho. Ele anda pra lá e pra cá pela escola toda, vai até na quadra sozinho. No recreio, ele se comporta normalmente, só que ele não é como os outros". (Insp4)

(O aluno necessita sempre do auxílio de uma outra pessoa) "Sim, sabe o que acontece, é que na hora da merenda formam duas filas e é muita bagunça. Então, eu tenho a impressão que ele tem receio de derrubar alguma coisa em alguém, ele vem sempre acompanhado por alguém". (E sempre a mesma pessoa?) "Não, cada dia é uma". (Insp4).

(E para esse aluno ter acesso ao lanche?) "Ou ele traz o lanche de casa, ou se ele vai comprar lanche na cantina, ele entra na fila da mesma maneira que os outros. Ele tem uma circulação normal, ele não dá um trabalho especial para gente, por isso, eu não tenho muito que acrescentar sobre o recreio dele". (Coord2)

"(...) ele transita na escola muito bem, em todos os aspectos, desde a parte de ir ao banheiro, na cantina, na parte de caminhar pelo pátio, subir as escadarias para chegar na sala de aula, ele não deixa de participar de nenhum evento da escola". (Coord2)

(Como essa aluna procede na hora do recreio?) "Ela não fica muito junto, lá no pátio, mas ela vai ao refeitório, ela aproveita para ir a todos os lugares do pátio, ao banheiro, come lanche normal e geralmente ela sobe antes dos alunos, né. A aluna não fica muito aqui embaixo no pátio, ela gosta mais de ficar estudando na classe. A aluna fica mais tempo dentro da classe. Ela desce um pouquinho, vai no recreio, ao banheiro, e já sobe". (Ela desce sozinha ou acompanhada?) "Ela desce sozinha, para ela é normal, ela desce escada, sobe escada tudo normal, vai ao banheiro, vai ao refeitório". (Insp3)

(Isso tudo ela faz com o auxílio da bengala?) "Geralmente, ela anda mais sem bengala, né. A bengalinha é só quando ela vai para rua. Às vezes, a gente dá uma mãozinha já que vai indo pro mesmo lado, leva ela né. Mas é difícil, ela sempre vai sozinha". (Insp3)

(E para ter acesso ao lanche?) "Geralmente, ela vai sempre com um amigo que tem a mesma deficiência, já pára ali no balcão da cozinha e pergunta se tem alguma coisa. Sempre tem alguém servindo. Mesmo que não tenha ninguém da merenda, os próprios alunos já dão pão pra eles, servem eles. Não porque eles não conseguem se servir sozinhos, mas servem por amizade né, por dedicação. Ela chega, senta e quem estiver do lado põe pra ela, mas ela sabe pôr sozinha. Sempre tem uma colega que se oferece: 'Quer que eu te sirva?' Ela fala: 'Eu quero', aí já põe. Mesmo eu, muitas vezes já coloquei também". (Insp3)

(Ela vai à cantina?) "Normal, eu já vi ela comprando lanche, salgado". (Ela vai sozinha comprar?) "Ela vai, encosta ali, ela já sabe onde é também né. Encosta ali, já pede e a moça da cantina que é amiga dela, que estuda a noite também, atende lá na cantina. A aluna conhece todo mundo, é tudo mais fácil pra ela. Pela voz, ela conhece todo mundo. Só da gente conversar perto, ela já sabe quem é a pessoa e já pergunta as coisas". (Insp3)

"... Geralmente, ela quase não sai na hora do recreio né. Ela fica na classe pelo menos quando ela estudava lá em cima, porque se ela sai da classe ela sai acompanhada né, sempre acompanhada né. Tudo que ela vai fazer, está sempre acompanhada das amigas. Nunca a vi sozinha, sempre acompanhada. Na hora de ir embora ela desce acompanhada com a amiga, segurando no braço da amiga, né, e a amiga fica no ponto até a perua chegar". (Insp5)

(E para ter acesso ao lanche?) "Isso eu não sei, mas se ela está sempre com a amiga, a amiga deve auxiliá-la, né? Dificilmente vou lá no pátio, na hora do lanche. A gente era acostumada, no intervalo, ficar aqui nos corredores. Porque se sair daqui, ainda mais que eu fico sozinha, eles detonam aqui dentro. Então, pro pátio é difícil a gente ir

> né. Só quando ocorre alguma coisa de urgência a gente tem que socorrer, tem que ir lá fora, então a gente vai, né". (Insp5)
>
> "Agora, a única diferença, é que na hora de passar uma matéria tem que ficar um intérprete para ler da lousa". (Quem é esse intérprete?) "Geralmente é um aluno do lado que passa a matéria pra ela fazer". (É sempre o mesmo aluno?) "É sempre aquele que está do lado". (Insp3)

Quatro dos participantes reportam sobre a orientação e mobilidade do aluno cego em todo contexto escolar. Os entrevistados foram quase que unânimes ao relatarem o desuso da bengala – recurso utilizado para locomoção - pelos alunos desprovidos da visão, devido à familiarização destes, ante ao meio. Vale ressaltar o relato do Insp1, sobre o aluno que enxerga vultos e não faz uso da bengala.

> (Essa ajuda a que você se refere é em relação a que?) "Às vezes, pra andar por causa de obstáculos pra se localizar. No caso dessa aluna, ela sempre precisa de alguém pra acompanhá-la, porque ela não usa a bengalinha. Mas, ela vê vultos". (Insp1)
>
> (Qual é o procedimento da aluna no recreio?) "Ela fica sempre com uma amiga". (Só com essa amiga?) "É, e com algumas alunas da classe dela. Sempre assim, ela não sai muito da classe. Fica sempre perto da sala de aula e quando ela sai para o pátio é sempre acompanhada de uma amiga. Sempre com a ajuda da amiga. Essa ajuda é mais por gostarem dela... Porque ela desce do ônibus sozinha, ela entra sozinha na escola... Acho que é mais companheirismo, né?" (Insp1)
>
> (E para ter acesso ao lanche?) "Bom, dificilmente ela toma lanche na escola. Então, ela quase não come aqui na escola. Acho que ela traz o lanche de casa e toma lá perto da classe mesmo. Ela nunca vai para fila da merenda. No começo a gente perguntava se ela queria merenda, para ela não ter que ficar na fila, porque as crianças empurram, né? Mas ela dificilmente toma o lanche na escola e quando compra na cantina, a amiga dela é quem pega pra ela". (Insp1)

No recreio, quatro dos participantes relataram que o alunado cego está sempre acompanhado de amigos, que auxiliam no acesso ao lanche, exceto o Insp1 que fez referência ao aluno, dizendo que este traz o lanche de casa permanecendo, na maioria das vezes, nas proximidades da sala de aula. Porém,

dois dos entrevistados, Coord2 e Insp3, afirmaram que os alunos incapacitados visualmente são independentes sendo que, respectivamente, um deles utiliza a bengala para se locomover no recreio e o outro, devido a sua desenvoltura e familiarização no complexo escolar, dispensa o uso da bengala.

> (Fale um pouquinho desse aluno na hora do recreio.) "Geralmente, um aluno pergunta a ele: 'Quer descer?' Aí, ele fala: 'Não, vou mais tarde'. Sempre o último aluno nunca sai da classe sem perguntar". (Ele desce sozinho a escada ou com ajuda da bengala?) "Antes ele descia com a turma, agora que ele está descendo com a bengala. Ele se soltou muito esse ano. Ano passado ele não era assim. Ele não tinha essa desenvoltura toda. Esse ano ele se sentiu mais alegre, despertou alguma coisa nele. A mãe estava com medo de soltá-lo para vir sozinho, já que tem uma rua muito movimentada para atravessar. Mas hoje ele veio sozinho de bengala". (Coord2)
>
> (Você acha que ela anda sem bengala, por quê?) "Eu acho que é porque ela conhece o lugar, que faz tantos anos que ela está aqui. Então, ela sabe o lugar certinho. Eu acho que é por isso, ela tem mais intimidade com o lugar". (Insp3)

A orientação e mobilidade são fundamentais para uma vida independente do indivíduo cego. Com base nessa afirmação, é notório salientar que a bengala é um recurso indispensável para a independência na locomoção, a mesma proporciona condições de ir e vir não só no âmbito escolar, mas estendendo-se a todo ambiente extra-escolar.

No processo de locomoção são utilizadas todas as indicações do ambiente. Para isso é necessário um treinamento especializado a fim de que se torne mais independente. Sobre essa questão Amiralian (1992 pp.23-24) afirma que:

> "Para a criança cega, movimentar-se é essencial para o estabelecimento das primeiras ligações com o mundo externo. Ela tem pouco conhecimento da estrutura de espaço ao seu redor antes que possa mover-se para descobri-lo. É necessário um aumento de movimentação para a aquisição de informações, mas, ao mesmo tempo, há ausência da motivação que normalmente é proporcionada pela visão". (Amiralian (1992, p.23-24).

Franco (2002), ao investigar a questão da reabilitação de pessoas que perderam a visão, constatou que seus entrevistados destacaram a importância do

treinamento de orientação e mobilidade, considerando o treinamento fundamental para se obter autonomia e maior independência pessoal. Porém, também constatou nos relatos dos participantes da pesquisa que uma dificuldade encontrada foi aceitar a bengala.

Sobre a aceitação da bengala, pode-se interpretar que ela consiste em um instrumento que identifica a pessoa cega, como se fosse uma *marca registrada* (Anache,1994).

4.2.3 Relacionamento social do aluno cego

Esta classe temática contemplou o relacionamento social, ou seja, buscaram-se indicativos, nas falas dos participantes, sobre a interação social do alunado cego no âmbito escolar.

> (E com as outras turmas da escola, você tem observado se o aluno tem contato?) "Não, porque a sala dele é uma sala isolada, porque é 1º ano fica longe das 8ªs. Nem o pessoal da sala dele eu não vejo misturado com as outras turmas, não. Eles são unidos entre si, ou seja, com o pessoal da sala". (Insp4).
>
> (Ele fica isolado?) "Não, ele não fica isolado. Ele não se isola. Briga que nem os outros, porque as crianças passam e mexem com ele. Normal!" (Insp4)
>
> (O aluno participa das atividades na hora do recreio?) "Não, não tem atividade, dizer que os alunos vão brincar, assim não tem (...) eles mais circulam, andam em volta das salas". (O aluno anda com os outros ou não?) "Às vezes, ele fica no pátio, mas a sala dele costuma ficar no recreio quase todo mundo dentro da sala". (Então, o aluno fica na sala também?) "Exatamente". (Insp4)
>
> "O adolescente sempre anda em bando e ele também está no meio. Às vezes, a gente vê uma amiga de braços dados com ele, mulher é o que mais tem com ele. Ele tem um carisma muito grande. Ele não tem algo que eu possa te acrescentar para diferenciar dos outros". (Coord2)
>
> (E no recreio, ela conversa com alguém?) "Sim, ela conversa. Já vi várias vezes conversando com os alunos. No último dia de aula, quarta-feira, ela estava conversando com os alunos. Eles falavam que ela estava com a camisa do Palmeiras. Ela brincou com eles e com os alunos da outra classe. Eles brincavam com ela

> dizendo que ela era torcedora do Palmeiras. Ela dava risada e devolvia a conversa pra eles". (Insp3)
>
> (Só com essa amiga?) "É, e com algumas alunas da classe dela. Sempre assim, ela não sai muito da classe. Fica sempre perto da sala de aula e quando ela sai para o pátio é sempre acompanhada de uma amiga. Sempre com a ajuda da amiga. Essa ajuda é mais por gostarem dela... Porque ela desce do ônibus sozinha, ela entra sozinha na escola... Acho que é mais companheirismo, né?" (Insp1)
>
> (A aluna cega participa das brincadeiras na hora do recreio?) "Não, ela não brinca. Está sempre conversando com as amigas, mais com essa amiga, ou senão, às vezes, com um grupinho de amigas. Mas é sempre assim, ela está sempre conversando com alguém. Nunca fica sozinha e procura sempre se integrar com os outros". (Insp1)

Os participantes foram unânimes ao relatar a interação social do alunado desprovido da visão no ensino regular. Mediante esses relatos, vale ressaltar que o aluno cego está sempre acompanhado de amigos, que em nenhum momento é visto isolado da turma ou até mesmo cabisbaixo em um canto qualquer da escola.

Segundo Mantoan (1998, p.82), "a integração na escola é a fórmula saudável de construir a base para o processo de normalização daqueles que nasceram com alguma diferença significativa, razão porque lhes era negada a convivência com as demais crianças". Partindo desse pressuposto, a integração escolar visa a expandir novos conhecimentos, através de trocas de experiências culminando em cidadãos preparados para uma atuação efetiva e consciente mediante uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Uma ressalva importante é que o insp5 não apresentou nenhum dado sobre essa classe.

4.2.4 Participação do aluno cego em atividades da escola

Nesta classe temática foram identificadas atividades das quais os inspetores indicaram a participação ou não dos alunos no que se refere à programação escolar, em atividades na escola ou fora dela, tais como educação física, festa junina e visitas escolares.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> "Nós fomos conhecer uma universidade. Eles têm um projeto que a gente acha interessante, que é dar palestras sobre todos os cursos oferecidos pela faculdade. E os nossos alunos vão para uma orientação na escolha de uma futura profissão. Não que a gente esteja levando os alunos para cursar aquela universidade. È mais para ter uma consciência de formação. Conhecer os cursos, laboratório, instalações, etc. O aluno também participou dessa visita, entrou em todas sessões e participou com perguntas. Olha, ele participa na verdade!". (Coord2)

> "Ele participou da festa junina, inclusive foi noivo de terno e tudo. Nesse dia da festa junina, lá no clube penapolense, estava muito cheio". (Então, não foi aqui na escola?) "Não, foi fora. Aberta ao público. Você vê: não era uma coisa limitada à escola, entendeu? Ele foi noivo e tal, eu já tinha mandado fazer um troféu pra ele como aluno revelação da quadrilha, o mais animado. Então, quando terminou a quadrilha nós pedimos para os alunos voltarem e nós entregamos esse troféu a ele e a sua companheira, como casal revelação da quadrilha. Mas, essa premiação é feita todo ano, não é porque ele participou. Teve também uma peça teatral aqui na escola, ou melhor, na sala dele e ele participou como cego mesmo, com uma desenvoltura muito boa. Enfim, o aluno é muito simpático, é carismático e as pessoas ficam do seu lado não só para ajudá-lo, mas sim porque a sua companhia é agradável". (Coord2)

> (Essa aluna participa de todas as atividades na hora do recreio?) "Não têm atividades, porque são todos adultos à noite. Então, eles não fazem quase nada, geralmente é pouco tempo. Mais é para beber uma aguinha, comer um lanchinho e já sobe para sala de aula. Nos outros períodos, que o intervalo é maior, a turma corre, brinca pra lá e pra cá, conversa, mas o da noite é rapidinho. À noite, é bem curto o intervalo". (Insp3)

Dos participantes apenas um, o Coord2, relatou a participação do aluno cego em todas as atividades da escola – como teatro, – e extra-escola – como festa junina e visita à universidade. Os demais reportaram a não participação do alunado cego em atividades na escola.

O insp4 ressaltou a participação do aluno em sala de aula

> "Dentro da sala de aula eu também já observei: ele age normalmente, quando a professora vai ditar, dita perto dele, ele tem aquela maquininha. Então, ele vai escrevendo, né, na maquininha. Na hora do recreio, o trabalho de Matemática, as alunas passam pra ele os exercícios". (Insp4)

unesp

Porém, o mesmo insp4 relatou a não participação do aluno em atividades de Educação Física:

> "Não, ele não participa da educação física, porque normalmente são jogos. Então, ele fica conversando sempre comigo ou com a merendeira". (Insp4)
>
> "Sobre a Educação Física que é um caso isolado, mas é uma boa conversar com a direção para ver se o professor, por exemplo, um dia como o de hoje, chuvoso, passa algum tipo de brincadeira onde ele possa participar". (Insp4)

Os relatos (Insp4) nos remetem, como veremos mais adiante, aos relatos do prof4, que informou sua falta de experiência com o aluno cego. Essas informações se complementam, sendo possível interpretar a não participação do aluno incapacitado visualmente nas aulas de Educação Física, que pode se dar devido ao despreparo dos profissionais que atuam nessa área. Cabe salientar, ainda, que os alunos cegos, que estudam no período noturno, não praticam Educação Física na escola, já que a disciplina de Educação Física não faz parte do currículo noturno.

Nesta classe temática, os inspetores 1 e 5 não contribuíram com informações sobre a participação dos alunos nas atividades na escola. O inspetor 5 trabalha no período noturno e alegou desconhecer o que o aluno faz fora da sala de aula, pois sua função seria vigiar as salas de aulas, no horário de recreio, para não ocorrerem danificações materiais. É interessante notar que, nesse caso particular, a função destinada ao funcionário seria a de inspetor de alunos, mas parece que, na prática, essa função fica destinada, segundo informou, a inspecionar as salas de aulas.

4.3 O ponto de vista dos professores

A análise dos questionários apresentados aos professores resultou em um conjunto de oito classes que encerram as opiniões, comentários e sugestões no trabalho com o aluno cego no ensino regular: 1) opinião sobre o trabalho com o aluno cego no ensino regular, 2) reação frente ao aluno cego; 3) opinião sobre a participação do aluno cego nas atividades; 4) opinião sobre a interação social entre os colegas e o aluno cego; 5) dificuldade em trabalhar com o aluno cego; 6) concepção sobre a integração do aluno cego; 7) experiência e perspectiva em relação ao aluno cego; 8) necessidade de informações para trabalhar com aluno cego.

4.3.1 Opinião sobre o trabalho com o aluno cego no ensino regular:

Os professores da classe comum, quando questionados sobre o trabalho com o aluno cego no ensino regular declararam as seguintes opiniões:

> "Em minha disciplina, eu acho difícil, em relação às margens da quadra e passagem de bola". (Escola 1, prof 1).
>
> "Para mim não trouxe problema algum. Trabalho com a classe normalmente". (Escola 1, prof 2).
>
> "Desde que o número de alunos seja limitado, para que possa facilitar a atenção maior que deve ser dispensada a um aluno cego". (Escola 1, prof 3).
>
> "Normal". (Escola 1, prof 4).
>
> "Acho que o professor precisa ser preparado, ter material, sala adequada e número de alunos bem menores em sala regular". (Escola 1, prof 5)
>
> "Totalmente desprovido de preconceitos, apenas preocupante em não haver erros". (Escola 2, prof 6).
>
> "Foi um verdadeiro desafio o trabalho com o aluno cego no ensino regular". (Escola 2, prof 7).
>
> "No início, como não tinha experiência com alunos deficientes visuais houve uma certa insegurança, mas com o decorrer do primeiro bimestre vi que não havia maiores dificuldades e, que inclusive foi uma experiência ótima". (Escola 2, prof 8).
>
> "É um trabalho desafiador". (Escola 2, prof 9).
>
> "Uma situação totalmente nova" (Escola 3, Prof 10).
>
> "Acho que eles merecem essa integração, mas não estão preparados". (Escola 3, Prof 11).
>
> "Normal". (Escola 3, Prof 12).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> "Acho interessante essa idéia de trabalhar com aluno cego no ensino regular, pois acredito que a sua deficiência não o faz menos inteligente do que os outros alunos, quem sabe diferente". (Escola 4, prof 13).

As opiniões na sua totalidade foram divergentes, sendo que, quatro participantes informaram que ao trabalhar os conteúdos com o aluno cego não encontraram dificuldade. O professor que ministra aulas de Educação Física relatou a dificuldade em trabalhar com o aluno desprovido da visão, devido à não adaptação do meio e ausência de materiais específicos. Resgatando o relato do aluno A4, este justificou que a não participação nas aulas de Educação Física é atribuída à falta de qualificação pedagógica do professor do ensino regular. Cabe ainda salientar que os relatos de todos os alunos cegos indicaram a não participação em aulas de educação física. Segundo Nogueira & Brancatti, um estudo realizado em classes especiais e salas de recurso constatou que as aulas de Educação Física eram ministradas pelos próprios professores dessas salas. O estudo indicou que os professores relataram que se sentiam despreparados para atuarem com os seus alunos e que não tiveram nenhuma disciplina em seus cursos de formação para lidarem com esses conteúdos. Os autores apontam também que:

> "Considerando-se que o material usado para Educação Física para deficientes é o mesmo para os ditos normais, não é por falta de material que as aulas não são realizadas, pois todas as escolas possuem materiais [...] é importante frisar também que as aulas de Educação Física podem ser oferecidas e trabalhadas sem nenhum material, utilizando apenas o corpo e suas possibilidades de exercícios" (Nogueira & Brancatti, 1999, p. 90)

Concluindo, Pedrinelli (1991; 1994) aponta que: "Deve também ser respeitado o fato de que pequenas adaptações podem ser feitas para determinados alunos de modo a incluí-los em grupos de alunos sem deficiência".

Dessa forma, é possível interpretar que as dificuldades em aulas de Educação Física podem ser entendidas como dificuldades de procedimentos ao invés de recursos materiais disponíveis.

É relevante o relato de um dos participantes que informou o despreparo dos alunos cegos para a sua integração no ensino regular, salientando que, merecem

essa integração, desde que estejam aptos para tal. Vale ressaltar que alguns docentes explicitaram: 1) a necessidade de materiais específicos; 2) salas adequadas e da redução do número de discentes em classe regular de ensino, sendo que, dessa forma, o professor teria condições de ministrar sua aula e tempo hábil para trabalhar com o aluno cego comumente, como os demais alunos da sala. Outros dois participantes foram assertivos ao reportar que o trabalho com o aluno incapacitado visualmente é um desafio por não haver precedentes, ou seja, o primeiro impacto causa insegurança e, conseqüentemente, desconforto para lidar com a nova situação. Para isso, Dunn (1971) relata que, "o respeito e a aceitação das diferenças individuais podem ser aprendidos. Isto toma tempo e exige esforço. O professor de classe regular deverá dar uma oportunidade a seus alunos."

O relato do professor 13 é interessante, pois discrimina entre diferença e desvio. Este participante indica que trabalhar com o aluno cego no ensino regular é interessante, pois acredita que a deficiência não faz do aluno cego menos inteligente, talvez diferente. Partindo dessa premissa Oliveira e Leite (2000, pp.11-12) reiteram que: "... todos os indivíduos são diferentes e cada um apresenta suas particularidades, e isto deve ser entendido não só frente às questões relacionadas a inclusão na escola, mas sim em todas as instâncias sociais. Sendo assim, deve-se respeitar e compreender as diferenças e garantir condições para que todos possam participar ativamente do meio social, e não tentar normalizar as pessoas, como era feito anteriormente".

Sobre esse aspecto, Omote (1990) explica:

> "[...] Uma diferença, na realidade, só emerge a partir de comparações. Podem ser comparações de um atributo ou comportamento de uma pessoa com o de outra. Podem ser comparações, tomando por base um padrão, uma norma, um critério qualquer".
>
> "Duas condições importantes precisam ser destacadas. Em primeiro lugar, dependem de avaliações e julgamento. Em segundo lugar, a percepção das diferenças que se destacam numa situação tende a ser compartilhada pelas pessoas que participam dessa situação. Essas duas dimensões que caracterizam as diferenças percebidas e tratadas como importantes – julgamento e consenso – têm importância especial na compreensão do estigma [...]". (OMOTE, 1999, p. 4-5).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Dessa forma, percebe-se na fala do prof13 que ele identifica a diferença do aluno cego, porém essa diferença não tratada como algo que prejudica o desempenho do aluno. Portanto, pode-se pressupor que este professor não confere descrédito a seu aluno cego.

4.3.2 Reação frente ao aluno cego

Ao serem questionados sobre a reação ao deparar com um aluno cego em sua sala de aula, os professores indicaram:

> "Normal".(Escola 1, prof 1).
>
> "Não me causou nenhum espanto, pois já trabalhei com outros em séries anteriores". (Escola 1, prof 2).
>
> "Inicialmente, com receio de não conseguir transferir o necessário; depois, ao perceber que o aluno estava acompanhando, ficou mais fácil". (Escola 1, prof 3).
>
> "Com muita naturalidade". (Escola 1, prof 4)
>
> "Espantei de início, depois fui conhecendo a aluna da 6ª série A. Hoje ela trabalha com ajuda de um colega de classe, ditando o conteúdo da lousa e conseguindo acompanhar". (Escola 1, prof 5)
>
> "Normalmente, procurando sempre atuar com naturalidade". (Escola 2, prof 6).
>
> "Houve inquietude da minha parte se conseguiria realizar um bom trabalho". (Escola 2, prof 7).
>
> "Com certa insegurança". (Escola 2, prof 8).
>
> "Minha reação foi normal, o aluno já era meu conhecido. Foi um desafio". (Escola 2, prof 9).
>
> "Eu o recebi muito bem, mas ao mesmo tempo me perguntei: E agora, como vou transmitir alguns conhecimentos?" (Escola 3, Prof 10)
>
> "Fiquei confusa, sem saber o que fazer". (Escola 3, Prof 11).
>
> "Naturalmente". (Escola 3, Prof 12).
>
> "No primeiro momento fiquei um pouco preocupado, não sabia como tratá-lo, mas com o passar do tempo tudo foi resolvido". (Escola 4, prof 13).
>
> "Não sabia se conseguiria trabalhar com esse aluno". (Escola 5, prof 14).
>
> "Naturalmente, pois já ministrei aulas para outro aluno nessas condições". (Escola 5, prof 15).
>
> "Surpresa". (Escola 5, prof 16).
>
> "Preocupada, procurando uma maneira mais eficaz de trabalho em sala de aula". (Escola 5, prof 17).
>
> "Surpreso; por não ter conhecimento de casos como este". (Escola 5, prof 18).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> "Naturalmente, pois a deficiência visual não a impede de aprender e de interar-se com todos". (Escola 5, prof 19).
>
> "Fiquei surpresa e preocupada em transmitir". (Escola 5, prof 20).

Os professores mencionaram sua opinião sobre a reação frente ao aluno cego mediante a seguinte forma: Três docentes expuseram insegurança ao deparar com uma situação totalmente nova, salientando que essa preocupação está pautada em não conseguir transmitir os conteúdos em estudo devido à complexidade de algumas disciplinas. Além da segurança manifestada, outros termos retratam a reação inicial frente ao aluno cego: *espanto, receio, inquietude, confusão, preocupação, surpresa*. Dessa forma, treze professores assim definiram sua situação frente ao aluno cego.

É interessante notar que essa reação parece ser sentida pelo aluno cego. O aluno A3 elucidou que os professores – marinheiros de primeira viagem – diante do aluno desprovido da visão se apresentaram retraídos mantendo uma certa distância, sem saber como iniciar uma primeira conversa. Para tanto, o aluno faz uso de sua competência social – dar o primeiro passo para iniciar um diálogo – para informar aos docentes as suas necessidades – ditar ou xerocar a matéria em estudo e expedir as avaliações – enquanto aluno.

Sete dos professores participantes indicaram naturalidade ao deparar-se com o aluno cego. Desses sete, três precediam de experiência com alunos incapacitados visualmente.

Para Wooden (1971, p.328-329), o professor deve "encarar a limitação visual como apenas um dentre seus atributos e não como se fosse sua característica mais importante. Muitas crianças têm sido ensinadas a ser deficientes e as limitações visuais tornaram-se o foco central de suas vidas, porque se adaptaram a elas como se fosse a coisa mais importante".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

4.3.3 Opinião sobre a participação do aluno cego nas atividades

Esta classe surgiu de uma pergunta direta que investigava se, na opinião do professor, o aluno cego participava das atividades da sala de aula. Dos vinte professores que responderam ao questionário, quatorze informaram que o aluno cego era participativo, ou muito participativo nas atividades de sala de aula. Um professor informou que aluno cego não estava matriculado em sua disciplina; um respondeu que "mais ou menos" indicando as brincadeiras existentes com os demais colegas como responsável pela não participação; outro professor atribuiu ao aluno característica como a timidez, que dificultaria a participação; e dois, informaram que seus alunos cegos não eram participativos em sala de aula. Vejamos:

> "Ela não faz minha aula". (Escola 1, prof 1).
>
> "Sim. Fala, pergunta, dá opinião. É participativa tanto na parte oral quanto na parte escrita". (Escola 1, prof 2).
>
> "Não em todos os momentos. Ela participa quando a atividade é oral ou quando não há necessidade de limitação específica (pintura)".(Escola 1, prof 3).
>
> "Sim, debatendo, discutindo e fazendo exercícios". (Escola 1, prof 4)
>
> "Sim, ela pergunta, faz as atividades muitas vezes bem mais que muitos outros". (Escola 1, prof 5)
>
> "Sim. Questionando as dúvidas, afirmando o que se aprendeu e principalmente exposto a interrogatórios". (Escola 2, prof 6).
>
> "É um aluno participativo, opinando sempre que solicitado". (Escola 2, prof 7).
>
> "Muito participativo. Ele pergunta, responde, traz informações que retira da internet". (Escola 2, prof 8).
>
> "Sim, bastante (participativo). Ele é um adolescente bastante inteligente, participa ativamente das aulas". (Escola 2, prof 9).
>
> "Às vezes, perguntando alguma coisa relacionada a termos citados durante as explicações". (Escola 3, Prof 10).
>
> "Mais ou menos. Ela brinca com os alunos e vice-versa". (Escola 3, Prof 11).
>
> "Sim. Oralmente". (Escola 3, Prof 12).
>
> "Sim. Através de discussões, debates e atividades orais". (Escola 4, prof 13)

> "Com a ajuda de colegas copia toda a matéria; porém, é bastante retraída (tímida) não questionando sobre o assunto". (Escola 5, prof 14).
>
> "Muito atencioso e disciplinado; porém, pouco participativo". (Escola 5, prof 15).
>
> "Não". (Escola 5, prof 16).
>
> "Sim, participa fazendo perguntas sobre o que não entendeu". (Escola 5, prof 17).
>
> "Sim, na parte teórica presta atenção". (Escola 5, prof 18).
>
> "Sim. É uma aluna dedicada, interessada e presta muita atenção". (Escola 5, prof 19).
>
> "Sim, com a ajuda dos seus amigos que vão ditando a matéria". (Escola 5, prof 20).

Ante a opinião dos professores sobre a participação do aluno cego nas atividades em sala de aula, onze dos participantes indicaram que seus respectivos educandos incapacitados visualmente participam oralmente opinando, debatendo, discutindo e questionando os conteúdos. O prof3 indica a participação da aluna cega nas aulas de Educação Artística quando a atividade é oral, porém não participa *quando não há necessidade de limitação específica (pintura).* Mediante esse relato pode-se interpretar, por um lado, como limitação específica, o fato de que o aluno cego não teria condições de pintar, desenhar, colar, modelar, ou seja, no relato do prof3 pode-se observar que o aluno desprovido da visão seria incapaz de realizar tais atividades. Por outro lado, o relato pode sugerir que a limitação não se refere ao aluno, mas a determinadas atividades, como pintura.

Para Reily (1993): "A Arte é concebida como um espaço que favorece o desenvolvimento da criatividade da criança, promovendo a expressão de seus sentimentos interiores (...) A Arte é um patrimônio cultural historicamente construído e este conhecimento deve ser transmitido na escola".

Cabe salientar que Martins & Manzini (1999, p.185) abordam a arte como "uma forma de manifestação lúdica, de fácil acesso, que ajuda a liberar autenticidade, espontaneidade, oferecendo meios para expor, comunicar, aprender e reconhecer verdadeiros sentimentos, através do que é construído numa obra de arte é possível visualizar, com clareza, aquilo que está velado e escondido dentro do ser humano". Complementando o que dizem os autores, é notório perceber que é possível trabalhar artes – pintura, modelagem, escultura – com o aluno incapacitado visualmente no ensino regular.

unesp

Lima e Da Silva (2000), ao apontar que o professor de artes deve utilizar-se do desenho no processo de ensino e aprendizagem do aluno limitado visualmente, elucidaram que: "O uso do desenho e do desenhar como forma de lazer ou expressão artística propiciará, ainda, o vencer limites sociais e quiçá fazer com que cegos e videntes vejam o mundo mais semelhantemente, compartilhando de idéias, imagens e representações de si, do outro e do mundo que os cerca e os mantém em sociedade (...) Quando isso se der, descobrir-se-á que essas pessoas são plenamente capazes de desempenhar, otimamente, mais essa tarefa, o que permitirá pôr por terra crenças e posturas arcaicas, enviesadas e sem respaldo na boa ciência. Afinal, não é a cegueira que incapacita o homem, assim como não é a visão que o capacita para a condição de ser humano".

Dois dos participantes – prof1 e prof16 – foram taxativos ao informarem que os alunos cegos não participam das aulas ministradas por eles, mas não informaram o motivo da não participação.

Cinco dos participantes relataram a participação dos alunos cegos nas atividades copiando os conteúdos em Braille. Os prof14 e prof20 indicaram o auxílio dos amigos de classe na obtenção do registro da matéria em estudo.

Contrapondo os relatos do prof14 e do prof20, o A5 informou que não copia conteúdos de Matemática, Química e Física, por se tratarem de matérias complexas e difíceis de serem ditadas e que não faz mais nada em sala de aula pelo fato de estar trabalhando, tornando-se impossível a sua ida na sala de recursos. No entanto, as notas são adquiridas por meio de trabalhos que os colegas de classe fazem e incluem o seu nome.

4.3.4 Opinião sobre a interação social entre os colegas e o aluno cego

Esta classe surgiu da pergunta do questionário que buscava saber do professor se existia interação entre o aluno cego e os demais alunos da sala. Todos os professores emitiram opinião de que a interação ocorre. Vejamos as respostas:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

"Sim, em relação ao companheirismo". (Escola 1, prof 1).

"Sim. Talvez o sucesso da aluna sem visão se deve mais à forma de como ela é tratada pelos colegas de sala". (Escola 1, prof 2).

"Sim. Procuram ajudar no necessário e agem e tratam-na como se não tivesse deficiência alguma". (Escola 1, prof 3).

"Sim, nunca vi nenhum problema". (Escola 1, prof 4)

"No caso da aluna, eu vejo acontecer interação, pois ela tem muitos amigos na sala". (Escola 1, prof 5)

"Totalmente de maneira voluntária e normal". (Escola 2, prof 6)..

"Existe um verdadeiro companheirismo em todas situações dentro e fora da sala de aula". (Escola 2, prof 7).

"Sim, bastante, os colegas não o diferenciam e o adoram". (Escola 2, prof 8).

"Sim. A classe recebe o aluno com deficiência muito positivamente, não o discrimina". (Escola 2, prof 9).

"Sim, é admirável". (Escola 3, Prof 10).

"Só nas brincadeiras (conversa)". (Escola 3, Prof 11).

"Sim". (Escola 3, Prof 12).

"Sim. O aluno é bem aceito no grupo". (Escola 4, prof 13)

"Sim". (Escola 5, prof 14).

"Com alguns mais atenciosos". (Escola 5, prof 15).

"Muito pouco". (Escola 5, prof 16).

"Sim, pois a classe fica em silêncio para que ao ditar a matéria, ela possa entender corretamente". (Escola 5, prof 17).

"Sim, os outros lêem em voz alta para que ela copie". (Escola 5, prof 18).

"Sim. A grande maioria é solidária e ela conta com a colaboração, principalmente, da colega ao lado". (Escola 5, prof 19).

"Sim, há uma interação". (Escola 5, prof 20).

As opiniões de dezoito dos professores do ensino regular foram unânimes frente à interação social entre os colegas e o aluno cego, citando o companheirismo e a colaboração dos demais alunos da sala. Os relatos apontam que o auxílio ocorre também para que o colega cego tenha condições de registrar e assimilar os conteúdos com maior precisão.

Diante dos indicativos acima, cabe salientar dois relatos de professores. O prof16 reporta que a interação entre o aluno desprovido da visão e os demais

alunos da sala regular de ensino acontece de maneira diminuta. O prof11 relata que há interação, ocorrendo somente nas brincadeiras – conversa.

Sobre a interação, de acordo com Vygotsky (1991 p.101), "o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento". Segundo Kohl (1993 p.60) "o autor atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas".

Partindo desse pressuposto, cabe salientar que a interação social é de suma importância para o desenvolvimento do ser humano. À vista disso, é notório afirmar que o indivíduo tem necessidade de estar interagindo com o outro no meio em que se encontra inserido. É no decurso dessa reciprocidade que o ser humano desenvolve suas funções psicológicas, emocionais e intelectuais; enfim, requisitos básicos para a formação e equilíbrio humano – estabilidade mental e emocional.

4.3.5 Dificuldade em trabalhar com o aluno cego

Ao serem indagados sobre as dificuldades ao trabalhar com o aluno cego os professores responderam:

> "Tenho, pois fica muito difícil colocá-la na quadra". (Escola 1, prof 1).
>
> "Não. Apesar de eu me valer muito dos gestos para a compreensão da língua, não tenho dificuldades em trabalhar com ela". (Escola 1, prof 2).
>
> "Um pouco. Para se trabalhar arte com um aluno com esta deficiência, se faz necessário uma variedade de material para que o aluno possa fazer arte e senti-la". (Escola 1, prof 3).
>
> "Não". (Escola 1, prof 4)
>
> "Trabalhar com um aluno cego é uma realidade, mas vários, nós precisamos cursos específicos". (Escola 1, prof 5)
>
> "Relacionamento pessoal não; porém, sou professora na área de exatas (Matemática e Física) onde muitos tópicos dependem diretamente de cálculos, aí vêm as dificuldades". (Escola 2, prof 6).
>
> "A minha dificuldade está centrada na avaliação de conteúdo". (Escola 2, prof 7).
>
> "Não, nenhuma. Mas acho que no caso de minha disciplina (biologia) falta a visualização para complementação". (Escola 2, prof 8).
>
> "Não, especificamente. O problema que encontro é para avaliar o conteúdo. Seria interessante que o aluno tivesse mais interesse no método". (Escola 2, prof 9).

"Sim, pois nunca fui orientada a respeito. Não sei como explicar algo que necessita de fórmulas, não tenho tempo para atender um aluno em condições especiais, pois tenho apenas uma aula semanal". (Escola 3, Prof 10).

"Sim. Eu cheguei na sala e não sabia". (Escola 3, Prof 11).

"Algumas, por exemplo, simbologia". (Escola 3, Prof 12).

"Não". (Escola 4, prof 13).

"Como minha disciplina é Geografia sinto não poder expor mapas, gráficos, etc". (Escola 5, prof 14)

"Confesso que sim, pois normalmente não temos freqüentemente alunos deficientes visuais". (Escola 5, prof 15).

"Sim. Por ser uma disciplina na área de exatas". (Escola 5, prof 16).

"Não". (Escola 5, prof 17).

"Sim, por não ter experiência com esse tipo de aluno". (Escola 5, prof 18).

"Sim. Encontro dificuldades em elaborar formas ou técnicas pedagógicas para transmitir alguns conteúdos em que a visão se faz necessária". (Escola 5, prof 19).

"Não". (Escola 5, prof 20).

Dos vinte questionários devolvidos, dez professores indicaram ter dificuldade em trabalhar com o aluno cego. Dois professores indicaram terem um pouco de dificuldade e sete professores indicaram não terem dificuldade em trabalhar com o aluno cego. Um professor não deixou claro em sua resposta possuir ou não dificuldade em lidar com o aluno cego em situação de ensino.

Nesta classe temática, os docentes apontaram suas opiniões no que tange a complexidade de alguns conteúdos em estudo; Matemática, Física, Química, Geografia e Artes. Mediante esses relatos, pode-se perceber que é devido a essa complexidade que a transmissão de conhecimentos se torna mais dificultosa para o professor da rede regular de ensino. Uma forma de lidar com essas dificuldades é apontada pelo prof 5: necessidade de cursos específicos, para que haja esclarecimentos das dúvidas que norteiam a problemática do aprendizado do aluno incapacitado visualmente na classe comum.

Apenas o prof11 relatou que não era de seu conhecimento a presença na sala um aluno desprovido da visão. Por meio do relato do prof9 nota-se que as dificuldades encontradas para avaliar o aluno cego no ensino comum são provenientes da falta de interesse do educando pelo método braile. Salienta-se que o aluno em questão usa notebook para registrar os conteúdos escolares.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

4.3.6 Concepção sobre a integração do aluno cego

Quando foi solicitada a opinião dos professores sobre a integração de cegos no ensino regular, os participantes indicaram que a integração na sala de aula pode auxiliar na integração social, tecendo comentários sobre questões políticas, administrativas e condições que deveriam estar presentes no processo de integração.

Dois professores indicaram dificuldades oriundas da interação com os colegas da escola:

> "Deveriam ter apoio e acompanhamento dos outros alunos, não se esquecendo que apresentam nível intelectual muito desenvolvido, faltando apenas sua capacidade visual" (Escola 5, prof 15).
>
> "De modo geral, sempre vai haver preconceito e desprezo entre alguns alunos". (Escola 1, prof 5)

Os relatos demonstram que os professores partem da concepção de que a discriminação é possível, porém vislumbram que o aluno cego apresenta potencial para a integração, sendo necessária a participação dos demais colegas.

Três professores indicaram dificuldades na integração decorrentes da própria disciplina, da quantidade de alunos cegos em cada sala e da necessidade de maior participação do aluno cego nas atividades escolares:

> "Com a minha disciplina fica muito difícil" (Escola 1, prof 1).
>
> "Eu acho que só existe a integração de cegos no ensino regular se for um ou dois alunos em sala, somente". (Escola 1, prof 2).
>
> "Deveria ser maior a participação desses alunos em sala de aula". (Escola 5, prof 17).

Dois professores indicaram atendimento especializado:

> "Eu acho que eles mereciam um atendimento especial". (Escola 5, prof 20).
>
> "Eu acho que eles mereciam uma classe especial". (Escola 5, prof 16).

Para esses professores a concepção subjacente é de que o atendimento educacional deveria ser segregado.

Cinco professores colocaram-se favoráveis à integração em sala de aula comum, enaltecendo vantagens dessa abordagem:

> "Todo deficiente tem condições de se integrar muito bem no ensino regular, acho que uma escola diferenciada acaba de certa forma discriminando o deficiente, os alunos deficientes que trabalho (cego, surdo-mudo e outros) tem todo o apoio dos colegas de classe". (Escola 5, prof 14).
>
> "Acho muito importante para a integração social". (Escola 1, prof 4)
>
> "Nós vivemos em um mundo cheio de preconceitos e a integração de deficientes, de todos, faz-se necessário para que nossos jovens cresçam vivenciando o não-preconceito". (Escola 2, prof 8).
>
> "Acredito ser bastante interessante a integração do aluno deficiente visual no ensino regular. O trabalho neste sentido deveria começar no preparo da sociedade para aceitar e trabalhar com este aluno". (Escola 2, prof 9).
>
> "Eu acho viável a integração de cegos no ensino regular. Acredito que assim facilita a sua integração social". (Escola 4, prof 13).

Sete professores indicaram a integração viável, elencando necessidades e condições que deveriam acompanhá-la ao levar o aluno para a classe comum:

> "A integração de cegos, no ensino regular, é viável se houver apoio e conscientização dos órgãos superiores". (Escola 2, prof 7).
>
> "Se houver a garantia de apoio e material informativo para auxiliar os professores, não vejo problema algum. Mas se for para colocar um aluno cego em uma sala lotada, sem estrutura física ou apoio pedagógico, acredito não ser bom nem para o aluno deficiente, nem para o aluno da rede regular e, muito menos, para o professor". (Escola 1, prof 3).
>
> "Esta integração deve ser tratada de maneira adequada. Com recursos para que possamos elaborar condições técnicas de melhor aprendizagem". (Escola 2, prof 6)..
>
> "Importante, porém preocupante, pois ele não recebe a atenção adequada e merecida". (Escola 3, Prof 10).
>
> "Acho que é válido, mas tem que preparar colegas e professores". (Escola 3, Prof 11).
>
> "Normal". (Escola 3, Prof 12).
>
> "Normal, desde que se passe alguma orientação para se trabalhar com esse aluno". (Escola 5, prof 18).
>
> "Acho muito bom. Acredito no sucesso e no desempenho dos mesmos. É gratificante tê-los como alunos, mas, gostaria de atendê-los a altura de suas necessidades". (Escola 5, prof 19).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Os docentes aduziram opiniões divergentes e até mesmo extremistas, no que tange à concepção sobre a integração do aluno cego no ensino regular. As opiniões provenientes de dois educadores – prof16 e prof20 – apontaram que o aluno cego merecia respectivamente uma classe especial e atendimento especial. Bem assim, em contrapartida, o prof14 afirmou que o aluno incapacitado visualmente não deve ter um ensino diferenciado, pois a idéia do mesmo é discriminatória. O prof18 indicou sugestões, como: orientações técnicas e psicológicas direcionadas aos professores e alunos do ensino regular – tais orientações seriam competência do professor do ensino especializado. Cabe salientar que a maioria dos professores indicou que, em suas opiniões, a integração é viável e deva ser realizada atendo-se a questões administrativas, políticas e de formação profissional.

Para Fernandes (1984), a integração constitui: "um processo complexo e dinâmico de interação de uma multiplicidade de fatores que devem harmonizar-se num todo coerente – alunos com necessidades educativas especiais, professores, alunos da escola, professores de Educação Especial, recursos, adaptações escolares, atitude do meio, adaptações físicas, etc".

Sobre as implicações do processo de integração escolar, Silveira Dias (1997, p. 225-226) aborda que: "As maiores dificuldades, percebidas a princípio, foram: o distanciamento entre os trabalhos desenvolvidos na rede regular e na escola especial, o despreparo e a desinformação dos participantes do sistema regular de ensino quanto a lidar com a pessoa com deficiência".

De comum acordo com a autora, o prof3 solicita materiais informativos e apoio pedagógico, elucidando que são requisitos básicos para o desempenho satisfatório do professor da rede regular ante o aluno cego. Na ausência desses indicativos é que sobrevém o despreparo e a desinformação de todos os participantes do sistema regular de ensino.

4.3.7 Experiência e perspectiva em relação ao aluno cego

Sobre a experiência e vivência com o aluno cego, os professores teceram os seguintes comentários:

"Não tenho experiência alguma". (Escola 1, prof 1).

"Com essa aluna é fácil trabalhar, pois é interessada, participativa e responsável". (Escola 1, prof 2).

"É uma aluna esforçada, tentando acompanhar tudo da melhor maneira possível, mas a falta de material apropriado acaba prejudicando o trabalho do professor e do aluno, que pode aproveitar muito mais com o outro tipo de material". (Escola 1, prof 3).

"Quero falar especialmente da aluna. Minha experiência com ela tem sido bem interessante, sobretudo nas relações humanas". (Escola 1, prof 4)

"A aluna é comunicativa, inteligente e participativa. Isso facilita sua interação e aprendizagem, pois ela tem outra escola que colabora para que ela aprenda". (Escola 1, prof 5)

"Em Matemática, o conteúdo é passado na lousa, um colega de classe senta ao lado e dita". (Escola 1, prof 5)

"Ela ouve a explicação, pergunta quando não entende e faz as atividades normalmente". (Escola 1, prof 5)

"Nas avaliações, ela leva para a sala de recursos, onde é feita junto com o professor, desenvolvendo, no outro dia, o material é específico". (Escola 1, prof 5)

"Aprendemos juntos, com respeito, bom relacionamento".(Escola 2, prof 6)..

"Este ano a experiência foi pequena, mas pretendo desenvolver melhor trabalho para o ano que vem". (Escola 2, prof 7).

"O aluno é uma pessoa feliz, normal e foi realmente muito especial para mim trabalhar com ele". (Escola 2, prof 8).

"Gostaria de poder, nos próximos anos, trabalhar com mais eficiência com o aluno cego. Preciso de material". (Escola 2, prof 9).

"Tenho 2. Um deles é participativo e o outro apenas pega o caderno do colega para colocar o conteúdo em dia". (Escola 3, Prof 10).

"A aluna é maravilhosa, o aluno também. São exemplos de vida, de força de vontade, de caráter. Valorizam a vida coisa que muitos que enxergam não valorizam". (Escola 3, Prof 11).

"Gostaria de trabalhar mais com esse aluno". (Escola 3, Prof 12).

"Trabalho com o aluno há 2 anos. Não tenho dificuldades em desenvolver atividades com o mesmo. Sinto que poderia até melhorar a qualidade de ensino, mas falta informações e orientações de pessoas qualificadas para que isso aconteça". (Escola 4, prof 13).

"Aprendo muito. A ponto de achar, às vezes: como sou cego! Seja pelo desempenho, força de vontade, etc". (Escola 5, prof 14)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> "Ministrei poucas aulas para poder ter uma informação mais precisa". (Escola 5, prof 15).
>
> "A aluna não atrapalha os outros alunos, mas o ensino fica falho para ela". (Escola 5, prof 16).
>
> "A experiência é boa, pois a aluna é dócil e participativa". (Escola 5, prof 17).
>
> "É a primeira aluna com quem trabalho. Ela é bastante carismática, simpática e a amizade surgiu rapidamente". (Escola 5, prof 19).
>
> "Como minha matéria é História, o aluno entende o que o professor explica. Então, dá para entender. E a sua avaliação não precisa ser escrita e sim falada". (Escola 5, prof 20).

Nesta classe, sobre as experiências e perspectivas do aluno cego no ensino regular; três dos professores apontaram a ausência de materiais específicos e orientações de pessoas qualificadas – direcionadas aos professores do ensino regular – para um melhor aprendizado do aluno cego Porém, é notório afirmar que há uma troca de experiências entre professores e alunos do ensino regular com o aluno desprovido da visão. Dois dos participantes – prof11 e prof14 – aduziram como sendo lição de vida as experiências com seus respectivos alunos incapacitados visualmente.

Segundo Goffman (1963 pp.132-133):

> "[...] quando uma pessoa estigmatizada adota essa posição de bom ajuste diz-se, com freqüência, que ela tem um caráter forte e uma profunda filosofia de vida, talvez porque, no fundo, nós, normais, desejamos encontrar uma explicação para a sua força de vontade e a sua habilidade em agir assim. Pode-se citar as declarações de uma pessoa cega":
> "— É tão comum encontrar pessoas que não acreditam que o desejo de continuar pode ser motivado por coisas bastante comuns que, como defesa contra essa atitude, devemos desenvolver quase automaticamente uma racionalização para explicar a nossa conduta. Desenvolvemos uma filosofia. Parece que as pessoas insistem em que se tenha uma, e elas pensam que estamos blefando quando dizemos que não temos nenhuma. Assim, fazemos todo o possível para agradar e damos a nossa pequena mostra aos estranhos que encontramos em trens, restaurantes ou no metrô e que desejam saber porque nos mantemos de pé. Um homem de grande discernimento é o que descobre que a sua filosofia raramente é uma invenção pessoal, mas um reflexo da noção que o mundo tem da cegueira". (Goffman, 1963 p.132-133).

4.3.8 Necessidade de informações para trabalhar com aluno cego

Ao serem instigados a falarem sobre a necessidade de informação para trabalhar com o aluno cego e sobre possíveis sugestões nesse sentido, os professores citaram o que segue:

> "Sim (sinto falta de informação), pois foi a primeira vez que me deparei com este tipo de aluno. Teríamos que ter cursos para trabalhar com esse aluno'. (Escola 1, prof 1).
>
> 'Sim'. (Escola 1, prof 2).
>
> 'Sim, acredito que o material apropriado seria ótimo mas, não adiantaria se não tivermos informações de como utilizá-los, de como podemos tratar esse aluno ou até que ponto podemos e convém exigir dele'. (Escola 1, prof 3).
>
> 'Como sugestões acredito que cursos seriam o mais apropriado para iniciar; depois o pedido de material à Secretaria de Educação que os têm disponível e adaptação do espaço físico com o tempo". (Escola 1, prof 3).
>
> "Minha disciplina é muito dinâmica, dando um campo enorme para as avalições". (Escola 1, prof 4)
>
> "Sim, o professor deve receber informações, curso, material para realizar, melhor seu trabalho. (Escola 1, prof 5)
>
> "Sim. (sinto falta de informação), como já disse minha disciplina exige um pouco além, precisamos elaborar melhor". (Escola 2, prof 6)..
>
> "Gostaria de receber material específico para realizar um trabalho adequado com o aluno cego". (Escola 2, prof 7).
>
> "No caso do nosso aluno, ele é uma pessoa muito inteligente. Não sei como seria no caso de um aluno com dificuldades. Acho que alguns métodos mais específicos deveriam ser passados para todos os professores, para que pudéssemos ajudar ainda mais". (Escola 2, prof 8).
>
> "Como já respondi na questão anterior, o material específico contribuiria muito com a nossa dedicação e eficiência". (Escola 2, prof 9).
>
> "Sim, se possível, gostaria que o professor da área nos orientasse de como cobrar algo desse aluno, para que ele se tornasse mais participativo, nos orientasse quanto a maneira adequada de como se transmite uma aula, numa situação especial: um cego e os demais não! Tentei "ditar" algumas definições para todos anotarem, mas a maioria se sentiu prejudicada, pois a aula se torna lenta e monótona".
>
> "Eu não tenho sugestões". (Escola 3, Prof 10).
>
> "Bastante. Conhecer o método deles que eu não sei nada". (Escola 3, Prof 11).
>
> "Falta de informações não, o que falta é disponibilidade para um trabalho mais individualizado, pois o conteúdo exige em determinados momentos". (Escola 3, Prof 12).
>
> "Sim. Oferecer cursos com pessoas qualificadas. Orientar os docentes e discentes de como tratar o aluno cego, etc". (Escola 4, prof 13)
>
> "Com certeza se tivesse tido uma orientação de como trabalhar com o deficiente visual talvez pudesse ajudar mais na área do conhecimento. Como experiência nova que é, e pelo fato de ser leigo com a situação, acho difícil até dar sugestões" (Escola 5, prof 14).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> "Sim. Acho que pessoas especializadas que trabalham em instituições de cegos deveriam dar melhores instruções, pois convive mais intensamente com eles". (Escola 5, prof 15).
>
> "Sim. O professor teria que ser preparado didaticamente para ensinar o aluno cego". (Escola 5, prof 16).
>
> "Sim, deveria ter um curso de capacitação para os professores, desenvolverem melhor o seu trabalho com esses alunos".(Escola 5, prof 17).
>
> "Sim, promover encontro de educadores com especialistas no assunto". (Escola 5, prof 18).
>
> "Com certeza. Toda ajuda de profissionais dessa área será bem vinda". (Escola 5, prof 19).
>
> "Sim, cursos". (Escola 5, prof 20).

As opiniões de quinze docentes sobre as necessidades de informações para trabalhar com o aluno cego versaram em torno de materiais específicos e cursos com professores especializados na área de deficiente visual, indicando a maneira mais eficaz de como se trabalhar com o aluno cego na classe comum. O prof4 mencionou que a sua disciplina é dinâmica, havendo várias formas de se avaliar o aluno cego. Apenas um dos educadores – prof10 – não apresentou sugestões. Resgatando a resposta do item anterior, o prof7 insiste na idéia da necessidade de materiais específicos que tornem o ensino adequado ao discente incapacitado visualmente. A falta de disponibilidade para um trabalho mais individualizado que possibilite, em determinados momentos, a compreensão que os conteúdos exigem, é uma ressalva feita pelo prof12.

Diante das respostas apresentadas, Baumel (1998) relata que: "a grande finalidade da escola é educar seus alunos, estendendo seus benefícios à comunidade".

De acordo com Pimenta (1995):

> "[...] A finalidade da escola é possibilitar que os alunos adquiram os conhecimentos da ciência e da tecnologia, desenvolvam as habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los em sociedade e as atitudes sociais – cooperação, solidariedade, ética, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade. Tarefa ampla, complexa e nova!, que requer que as escolas, os sistemas de ensino se direcionem, se organizem, se equipem para isso; revejam sua organização e se organizem de um modo novo. Esse novo precisa ser construído a partir do já existente, pelos atores da educação – os profissionais, os alunos, as famílias".



5 CONCLUSÃO

A lei garante a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum, quando que se refere aos direitos e deveres como cidadão, bem como o respeito à diversidade e à cidadania.

Ao discutirmos a problemática que abarca a inserção escolar no ensino comum é de suma importância considerarmos as opiniões dos alunos limitados visualmente inseridos, e da mesma forma o ponto de vista de professores, inspetores e coordenador pedagógico que atuam na rede regular.

Ao analisarmos os dados informativos proporcionados pelos 30 (trinta) participantes, pudemos constatar que a inserção de cegos no ensino comum apresentou indicações de que o aluno incapacitado visualmente está participando de várias atividades, porém ainda estão excluídos de atividades proporcionadas por algumas disciplinas, como Educação Física, Matemática, Física e Química.

Este indicativo, interpretado à luz da política atual para a educação e educação especial, ofusca o princípio de inclusão escolar, que visa à participação de todos os alunos em todas as atividades proporcionadas pela escola.

Ao se referir à participação das atividades escolares; três alunos apontaram que participam ativamente delas, sendo que um deles demonstrou buscar alternativas para esse processo. Os outros dois participantes aduziram a não participação nas áreas de exatas e artes, devido à complexidade das disciplinas que compreendem essas áreas.

Um tema estritamente relacionado à participação dos alunos cegos em atividades escolares se refere às dificuldades que professores indicam sobre o ensino. Dezessete, dos vinte professores participantes, solicitaram cursos informativos e materiais específicos para ministrar aulas com eficiência e sucesso, já que sem esses requisitos mencionados, o trabalho se torna enviesado. Diante dessa premissa e, em detrimento desses fatores, o professor indica não ter embasamento teórico e prático para lidar com essa situação.

Sobre esse tema, os inspetores e coordenador pedagógico relataram que os alunos limitados visualmente são participativos, mas os mesmos têm uma visão



superficial desses alunos em sala de aula, tornando inviável um parecer concreto sobre a participação dos alunos nas atividades acadêmicas, visto que a função dos inspetores é tão somente supervisionar os alunos quando estes estão fora da sala de aula.

O presente estudo se propôs identificar como se dá o registro de conteúdos pelos alunos cegos, bem como indicar as dificuldades desses educandos.

Quanto ao registro de conteúdos, os alunos participantes reportaram que fazem o uso de materiais específicos, ou seja, máquina de datilografia braile, reglete, notebook, e nas disciplinas teóricas, quatro alunos relataram que fazem ou fizeram o uso de gravações. Essas condições específicas são arranjadas pelos próprios alunos e sobre eles recai a responsabilidade pelo ensino. Dessa forma, novamente, percebe-se que a escola ainda não apresenta condições ideais para que os alunos cegos possam utilizar recursos tecnológicos no que se refere ao registro e, conseqüentemente, assimilação de conteúdos.

No que se refere à interação social, os alunos cegos participantes deste estudo, elucidaram que ela se situa como parte integrante do seu cotidiano na comunidade escolar. Percebem-se diferenças individuais nos processos de interação social, mas essas diferenças parecem estar relacionadas a características pessoais desses alunos, ou seja, parece que não são oriundas de processos de estigmatização ou inerentes a condições da deficiência visual. Essa interpretação pode ser corroborada pelos próprios relatos desses alunos que indicam manter interação com o quadro de funcionários e professores da escola.

Nesse sentido, os professores, inspetores e coordenador pedagógico, todos participantes desse estudo, estão de comum acordo no que se refere à interação social, salientando que os alunos cegos nunca estão isolados, mantendo sempre um elo de companheirismo e cooperação por parte dos alunos videntes.

Diante disso, um fator identificado como positivo nessa pesquisa é que, três alunos participantes demonstraram, por meio de seus relatos, que se beneficiam, de maneira satisfatória, da interação social. Dentre esses três participantes, um elucidou a busca dessa interação social, fazendo uso de sua competência social.



Em relação às informações sobre a reação da sociedade, os alunos cegos foram unânimes em afirmar que as pessoas, de uma forma geral, não sabem como agir diante de uma pessoa cega. Alertaram que a sociedade necessita de informações para melhor esclarecimento sobre o assunto. Além disso, indicaram que o mercado de trabalho ainda está pouco sensível sobre as possibilidades de o cego vir a ingressar no campo profissional.

6 Referências Bibliográficas

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença*: deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

ANACHE, A. A. *Educação e deficiência*: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual. Campo Grande, CECITEC/UFMS, 1994.

ARANHA, M.S.F. *A integração social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado.* Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 1991.

ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno deficiente físico. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: Unesp, 2001. p. 1-11.

ATACK, S. M. *Atividades artísticas para deficientes* [Trad. Thaís Helena F. Santos]. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

BALEOTTI, L. R. *Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum*: o ponto de vista do aluno. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

BANK-MIKKELSEN, N.E. Misconceptions of the Principle of Normalization. *In: Flash on the Service for the Mentally Retarded:* The Personal Training School, Copenhagen, 1978, 41-48pp.

BAUMEL, R. C. R.; SEMEGHINI, I. *Integrar e Incluir:* desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

BECKER, E. *Deficiência:* Alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 175 p.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença:* interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. 223 p.

BORGES, A. Dosvox: um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 24-29.

BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual:* da intervenção precoce a integração escolar. São Paulo: Newswork, 1993. 144 p.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira:* integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.

CARROLL, Thomas J. *Cegueira:* O que ela é, o que ela faz e como viver com ela. São Paulo: Ministério da Educação e da Cultura, 1968. 351 p.

CRUZ, Gilmar de Carvalho *Classe especial no contexto da educação física:* segregar ou integrar? Londrina: Ed. UEL, 1997, 85p.

CUTSFORTH, Thomas D. *O cego na escola e na sociedade:* Um estudo psicológico. São Paulo: Ministério da Educação e da Cultura, 1969. 207 p.

DIAS, T.R.S et al. *Temas em Educação Especial 2.* São Carlos: UFSCar, 1993, 387p.

DUNN, L. M. *Crianças Excepcionais:* seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1971. 471 p.

FONSECA, V. *Psicomotricidade.* 3ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993

FRANCO, J. R. O significado da cegueira para pessoas que perderam a visão na idade adulta. 2002. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos.

GIL, Marta (org.). Deficiência visual. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação a distância, 2000. 79 p.

GLAT, R. *Inclusão total:* mais uma utopia? Revista integração, n.20, 27-29 p., 1998.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês:* depoimento de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1989.

GOFFMAN, Erving *Estigma:* notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. 158 p.

HALLAHAN, D.P. & KAUFFMAN, J.M. *Exceptional children.* 2ª ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982.

KIRK, S A.; GALLAGHER, J. J. Educação da criança excepcional. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 502 p.

LACERDA; S. T. M.; BRANCATTI, P. R. A importância da atividade lúdica para a integração de crianças com Síndrome de Down na pré-escola municipal. In: MANZINI, E.J. (Org.) Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: Unesp, 1999. p. 65-76.

LESTRO, A. ibcnet.org.br/texto/noticias.html

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência:* contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon , 1997. 235 p.

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

MAZZONI, A. A. et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ciências da informação*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, 2001

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial:* História e políticas Pública. São Paulo, Cortez, 1996. 208 p.

NOGUEIRA, P. C.; BRANCATTI, P. R. A educação física nas classes especiais das escolas públicas de Presidente Prudente. In: MANZINI, E.J. (Org.) Educação

especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: Unesp, 1999. p. 77-94

OMOTE, S. *A integração do deficiente:* um pseudoproblema científico. Temas em Psicologia, n.2, 55-66pp., 1993

OMOTE, S., MARTINS, G. A. H., ARTIOLI, A. L. *Estereótipos a respeito de pessoas deficientes:* 15 anos depois. In. SIMPÓSIO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, 3, 1999, Marília. *Resumos*. Marília: Unesp, 1999.

PEREIRA, O et al. *Educação Especial:* atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Revista Integración 31 - 1999, M. Cabrera Torres. Educación Fisica a ciegas

ROSADAS, S.C. *Educação Física Especial.* Rio de Janeiro: Ed. O livro Médico, 1984.

SAWREY, J.; TELFORD, C. W. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: livro técnico S. A, 1967.

SEABRA JUNIOR, Atividade motora adaptada: um campo de atuação lúdica, esportiva e multidisciplinar. In: MANZINI, E.J. (Org.) Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira:* integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S. Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem* Trad. Jeferson L. Camargo. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1991.

ANEXO A – Roteiro de entrevista com alunos

1) Como você foi recebido em sua escola?

2) Como você se sente em sua sala de aula?

3) Como é o seu relacionamento com os colegas da sala?

4) Você participa de todas as atividades de sua escola?

5) Você sente algum tipo de discriminação em sua escola?

6) Em termos de amizade, na escola, quais as pessoas que você tem mais intimidade? Vocês realizam algum tipo de atividade juntas? Esses encontros são mais freqüentes em sala de aula ou durante o recreio?

7) As avaliações são realizadas no ensino regular ou na sala de recursos?

8) Quais os recursos que você utiliza para registrar a matéria em estudo?

9) Fale um pouco sobre os professores do ensino regular. Como eles agem em relação a você?

10) Comente o que você acha da nossa sociedade.

ANEXO B - Roteiro de entrevista com inspetores de alunos e coordenador pedagógico

1) Como você vê o aluno cego no ensino regular?

2) Como ele procede na hora do recreio?

3) Para ter acesso ao lanche, o educando cego necessita de ajuda de outra pessoa ou faz isso sozinho?

4) O aluno cego participa das brincadeiras no recreio, fica no cantinho sozinho ou se aglomera com o grupo de cegos?

ANEXO C - Questionário direcionado aos professores

1) O que você acha da idéia de trabalhar com aluno cego no ensino regular?

2) Ao deparar com um educando cego na sala, como reagiu?

3) O seu aluno desprovido da visão é participativo em sala de aula? De que forma?

4) Você percebe que há interação social entre o aluno que não enxerga e os outros da sala?

5) Você tem dificuldades para trabalhar com o aluno cego? Quais?

6) Dê a sua opinião sobre a integração de cegos no ensino regular.

7) Fale um pouco da sua experiência com esse aluno.

8) Você sente falta de informações precisas para se trabalhar adequadamente com esse aluno? Dê sugestões.

unesp