



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

ROSANGELA CRISTINA SALES TEZORI

SÃO CARLOS

2015

ROSANGELA CRISTINA SALES TEZORI

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada para o exame de defesa junto
ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção
do grau de Mestre em Educação Especial.

Orientadora – Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari.

SÃO CARLOS

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T356a Tezori, Rosangela Cristina Sales
Alunos com deficiência visual e suas relações
interpessoais no processo de inclusão escolar /
Rosangela Cristina Sales Tezori. -- São Carlos :
UFSCar, 2015.
93 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Educação Especial. 2. Relações interpessoais. 3.
Deficiência Visual. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rosangela Cristina Sales Tezori, realizada em 29/05/2015:

Profa. Dra. Fatima Elisabeth Denari
UFSCar

Profa. Dra. Patricia Waltz Schelini
UFSCar

Profa. Dra. Edileine Vieira Machado da Silva
FMU

Dedico este trabalho aos alunos Enzo, Marco e Clara pela receptividade afetiva com a qual me acolheram e pela cooperação dispensada para que a pesquisa se realizasse.

“...se antes de cada acto nosso nos puséssemos a prever todas as conseqüências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar.”

“Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma forma bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, infindáveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratular-nos ou pedir perdão, aliás, há quem diga que isso é que é a imortalidade de que tanto se fala.”

José Saramago

Ensaio sobre a cegueira (1995, p. 84)

AGRADECIMENTOS

Penso ser essa pesquisa, resultado de inúmeras relações interpessoais estabelecidas durante todo o processo de sua realização. Assim sendo, dirijo meus agradecimentos a todas as pessoas que dela participaram contribuindo cada uma com um “pequeno grande” auxílio. Tive a felicidade de vivenciar relacionamentos de muita gentileza e solicitude de todas. Impossível destacar uma a uma, porém sem elas a pesquisa não se realizaria.

À Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, devo gratidão toda especial, pois além da valiosa orientação acadêmica a mim conferida no decurso da pesquisa, a sua presença afetiva, compreensiva, incentivante, confiante e amiga, fez toda a diferença para que eu conduzisse a pesquisa até o final.

Minha sincera gratidão à Profa. Dra. Edileine Vieira Machado da Faculdade Cruzeiro do Sul/SP e à Profa. Dra. Patrícia Waltz Schelini da UFSCar pela gentileza atendendo ao convite de participação da banca bem como por suas contribuições para o aprimoramento do trabalho.

Agradeço aos responsáveis pelos alunos por permitirem suas participações e principalmente minha gratidão especial aos estudantes, a quem dedico esse trabalho.

Sou inteiramente grata àqueles que estiveram ao meu lado, meus amigos e familiares.

Por fim, minha gratidão à Luz Maior pelas energias emanadas.

RESUMO

TEZORI, R. C. S. **Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar.** 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Denomina-se Deficiência Visual (DV) ao espectro que vai da cegueira até a baixa visão. Na baixa visão há alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. Na cegueira há a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Dentre as dificuldades que a pessoa com DV enfrenta, está a sua participação e permanência na escola que engloba adaptação ao ambiente físico e o estabelecimento de relações interpessoais com professores e colegas. Frente ao contexto, a pesquisa teve como objetivo, identificar as relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos com DV e os professores, colegas e demais pessoas que fazem parte do seu convívio escolar. A pesquisa caracterizou-se como exploratória na abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa três alunos com DV (cegueira e baixa visão), matriculados no Ensino Fundamental Ciclo II. Os dados foram obtidos por meio de observações das interações dos alunos em sala de aula e no horário de intervalo e por entrevistas semi-estruturadas com os mesmos. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico que pautou esta pesquisa. Os resultados mostraram as dificuldades enfrentadas pelos alunos com DV em relação à conquista e pertencimento a grupos de amigos; ao acompanhamento do conteúdo ministrado nas aulas; à dificuldade em relacionar-se com seus pares e professores. Os resultados contemplaram os objetivos traçados nesta pesquisa, pois foi possível conhecer como se estabelecem as relações interpessoais dos alunos com DV, permitindo-lhes a oportunidade de expressarem suas opiniões e sentimentos sobre o convívio escolar. Parece necessário haver um acolhimento afetuoso, considerando que o aluno ao ingressar na escola, leva consigo experiências e sentimentos do ambiente familiar transferindo esses elementos para as figuras do professor e colegas. Tão importante quanto o cuidado com os conteúdos e objetivos acadêmicos proporcionados aos alunos, há que se dedicar uma atenção meticulosa em relação às formas estabelecidas nas relações interpessoais no contexto escolar, visto serem estas, elementos valiosos para o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, como um ser pleno.

Palavras-chaves: Educação Especial. Relações Interpessoais. Deficiência Visual.

ABSTRACT

TEZORI, R. C. S. **Students with visual impairment and their interpersonal relations in the school integration process.** 2015. 93 f. Dissertation (Masters) – Post Graduate Program in Special Education of the Federal University of São Carlos, São Carlos, 2015.

It is denominated Visual Impairment (VI) the spectrum that goes from blindness to low vision. In low vision, there is an alteration of the functional capacity due to factors like significant lowered visual acuity, important reduction of the visual field and of the contrasts sensibility and the limitation of other abilities. In blindness, there is total vision loss, even the absence of light projection. Among the difficulties, that a visually impaired person has to deal with, is the engagement and permanency in school, in which, aside the physical-environmental adaptation, the interpersonal relations are also established with teachers and peers that have the capacity to see. Due to this context, the research had as its objective, identify the interpersonal relations that are established between students with VI and the teachers, peers and other individuals that are part of the student's school environment. The research is characterized as exploratory in the qualitative approach. Participated in the research, three students with VI (blindness and low vision) enrolled in the primary education (Ensino Fundamental Ciclo II). The data was obtained by observation means of the interaction of the students in class-time and during break and from semi-structured interviews with them. The data was analyzed in the light of theoretical reference, which was base for this research. The results showed the difficulties addressed by the students with VI in the sense of conquering the feeling of belonging to a group of friends; being able to follow the content taught; difficulty from these students to engage their peers and teachers. The results contemplated the traced objectives in this research in the sense that it was possible to know how the interpersonal relations were established, by the students with VI, allowing them the opportunity to express their opinions and feelings on the school environment. It seems necessary to have a warm-hearted hospitality, considering that the students carry with them experiences and feelings from their home and transfer them to their teachers and peers. As important as the care with content and academic objectives given to students, there should be a meticulous attention given to the form of how the interpersonal relations are established in the school context, since these are valuable elements for the development of the student in all his/her totality.

Key-words: Special Education. Interpersonal relations. Visual Impairment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Perda da visão central - Ex: toxoplasmose.....	23
Figura 2: Perda da visão periférica - Ex: glaucoma.....	23
Figura 3: Visão embaçada - Ex: Catarata.....	23
Figura 4: Visão borrada ou distorcida - Ex: retinopatia diabética/ retinite pigmentosa.....	23

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Levantamento de publicações das palavras-chaves.....	16
Quadro 1. Caracterização dos participantes.....	54

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E TABELAS	10
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	11
1 INTRODUÇÃO	15
2 DEFICIÊNCIA VISUAL	17
CEGUEIRA	21
CEGUEIRA CONGÊNITA	22
CEGUEIRA ADQUIRIDA OU ADVENTÍCIA	25
BAIXA VISÃO.....	27
ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	29
3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS	31
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	31
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	34
INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	46
4 MÉTODO	53
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
7 REFERÊNCIAS	84
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE	90
APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA.	92
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL.	93

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela área da Educação Especial teve início quando, na graduação em Psicologia, tive a oportunidade de realizar vários estágios com pessoas em condição de deficiência.

Embora o meu Trabalho de Conclusão de Curso não tenha contemplado o tema sobre deficiências, ele pautou-se no tema da educação. Seu título foi “A percepção dos pais sobre a educação e a aprendizagem dos filhos: um olhar fenomenológico”. Esse trabalho foi fundamentado na fenomenologia, porém minha linha de atuação clínica é a psicoterapia de orientação psicanalítica.

A partir das vivências ligadas à educação e à deficiência, uma questão inquietante me acompanhou e ainda acompanha. Vemos projetos implantados para pessoas com deficiências, temos meios legais que os amparam e isso tudo me parece adequado, contudo, mesmo que sejam ações bem intencionadas, penso se essas pessoas estão satisfeitas com tais ações, se suas necessidades estão realmente sendo atendidas e se nós as estamos escutando.

Quando pensei em cursar mestrado, ocorreu-me a ideia de elaborar um projeto, no qual o problema estudado contemplasse a voz da pessoa com deficiência. Talvez essa minha exigência se deva à formação em Psicologia, a qual preza uma escuta diferenciada, ou seja, oferecer uma atenção mais aprofundada ao outro.

Decidi então, pesquisar sobre as relações interpessoais da pessoa com deficiência visual no contexto escolar, visto que essa situação pode proporcionar oportunidades para o estabelecimento de relações satisfatórias ou não.

Além das observações de como acontecem as relações interpessoais do aluno, a intenção é passar pela oportunidade de registrar o que o aluno tem a dizer, o que ele pensa. Sua voz possui um valor profundo, e poder compartilhar suas palavras com os interessados no assunto é muito importante, pois uma vez escutada essa voz, ou seja, compreendida e considerada, poder-se-ia pensar na criação de projetos ancorados na mesma, que atendessem os desejos e necessidades clamados pelo próprio interessado. O que realmente querem, com o que estão satisfeitos ou insatisfeitos, como querem ser considerados.

Neste sentido, pensa-se na proposta de um estudo sobre as características das relações interpessoais estabelecidas pelo aluno com deficiência visual, bem como a apresentação de sua opinião sobre a interação social relacionada ao desempenho escolar, o que torna um material significativo para se refletir na relevância das ações escolares na construção dessas relações.

Durante o planejamento do projeto, sendo minha primeira experiência na área da deficiência visual, pensei em um número grande de participantes, no entanto ao entrar em contato com a secretaria municipal de educação e diretoria de ensino, tomei ciência da dificuldade em se encontrar

muitos participantes, uma vez que, na época da busca, havia um número reduzido de alunos disponíveis à participação. Diante dessa realidade, adotar a quantidade de três participantes pareceu ser uma atitude sensata.

Por ser característica da fase adolescência, a alteração de vários elementos como, físicos, psicológicos e sociais, a escolha por alunos do Ensino Fundamental Ciclo II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, anos finais do ensino básico, se justifica por ser nessa etapa educacional que grande parte dos alunos adolescentes é encontrada e estabelece relacionamentos grupais, momento esse importante para o foco da pesquisa em questão das relações interpessoais vividas por esse alunado.

1 INTRODUÇÃO

Há tempos surgem novas e novas discussões sobre deficiências. Passam a vigorar leis com a função de respaldar as pessoas com deficiência. Acontecem debates sobre a inclusão das pessoas com deficiência.

Fala-se em inclusão social, inclusão educacional e inclusão digital. Todavia, com todo esse aporte, essas pessoas parecem ainda não ocuparem seus devidos lugares na sociedade.

Pesquisas são feitas em torno das deficiências: quais sejam, auditiva, física, intelectual e visual. A pesquisa em questão aborda a Deficiência Visual (DV), intencionando trazer informações sobre a mesma. Tão importante quanto se conhecer pormenores sobre a DV, é conveniente ainda saber, como as pessoas se relacionam nos espaços que frequentam, visto que, todas as pessoas têm direitos iguais.

Dessa forma, as relações interpessoais surgem como um recurso valioso, de extrema importância para o desenvolvimento pessoal. É por meio dessas relações que a pessoa vivencia momentos únicos no seu cotidiano, seja na família, no trabalho, na escola, entre outros.

Além da família, espaço primeiro das relações, e o mais importante na construção da maneira relacional da criança, o contexto escolar é um espaço fundamental que possibilita ao aluno poder desenvolver relacionamentos diversos e dessa forma, somar diferentes percepções sobre as pessoas com quem convive.

Pensando na DV, uma forma bastante interessante de trazer esclarecimentos adicionais sobre relacionamentos e desempenho escolar é dar voz aos alunos, dizendo em outras palavras, é escutando o que eles têm a dizer, saber deles próprios, o que querem, o que realmente necessitam e quais suas sugestões para que sintam-se autênticos cidadãos e como eles desejam ser tratados pela sociedade.

Frente a esse contexto, no qual pesquisas apontam para a importância das relações interpessoais na vida social e escolar da pessoa com DV, assim como mostram a relevância das ações escolares na construção destas relações, esta pesquisa tem como objetivo identificar as relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos com DV e os professores, colegas, e demais pessoas que fazem parte do seu convívio escolar.

A pesquisa pode contribuir com informações que ampliem o conhecimento científico na área da educação especial, no sentido de possibilitar a criação de ações que propiciem a permanência e o bem estar do aluno com DV na escola, bem como, que ele tenha a oportunidade de aprimorar seu desempenho acadêmico.

Para tanto, foram pesquisados artigos relacionados ao tema da pesquisa no site da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* - SciELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Obtendo-se os resultados descritos a seguir.

Tabela 1. Levantamento de publicações das palavras-chaves

Palavras-chaves	SciELO Artigos	BDTD Dissertações	BDTD Teses	Total
Relações interpessoais	30	15	6	51
Deficiência visual	84	83	22	189

As buscas foram feitas mediante publicações realizadas no período de 2004 a 2014.

Não foram encontrados artigos, dissertações e teses que trabalhassem seus temas relacionando-se as palavras-chaves em conjunto. Percebe-se, dessa forma, uma lacuna em pesquisas que entrelacem os três termos.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL

O entendimento da deficiência, em geral, passa por diferentes construções sociais, biológicas e de desempenho, entre estas, o escolar. Não obstante, as dificuldades inerentes aos processos que demandam qualquer tipo de avaliação, reconhece-se que atualmente algumas áreas da deficiência apresentam-se de modo mais visível e, portanto tem este processo mais facilitado. Reconhece-se também, que

[...] não só as interpretações sobre o conceito de deficiência variam, mas também as opiniões em relação à frequência com que a deficiência prejudica a habilidade da pessoa na vida em sociedade. Alguns conceitos de deficiência sustentam que ela desapareceria se a sociedade fosse organizada de outra forma, (SMITH, 2008, p. 29).

Percebe-se a forte influência cultural que norteia a vida das pessoas com deficiência no sentido de lhes imprimir maior ou menor credibilidade, facilitando ou prejudicando seu desenvolvimento.

Dentre o rol das deficiências encontra-se a Deficiência Visual (DV), sendo por meio de estudos possível conhecer e entender os significados atribuídos à percepção sensorial da visão.

Geralmente, conhece-se a DV com termos da linguagem médica, portanto para conhecê-la neste aspecto optou-se por consultar a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) que apresenta em sua lista de categorias, os Transtornos Visuais e Cegueira (H53-H54), sendo esses subdivididos em dois grupos.

1- Distúrbios Visuais (H53) como a Ambliopia por anopsia/ Distúrbios visuais subjetivos (cegueira diurna) / Diplopia (visão dupla) / Outros transtornos da visão binocular (nistagmo) / Defeitos do campo visual / Deficiências da visão cromática / Cegueira noturna / Outros distúrbios visuais / Distúrbio visual não especificado.

2- Cegueira e visão subnormal (H54) que é subdividida em Cegueira, ambos os olhos (Classes de comprometimento visual 3, 4 e 5 em ambos os olhos) / Cegueira em um olho e visão subnormal em outro (Classes de comprometimento visual 3, 4 e 5 em um olho, com categorias 1 ou 2 no outro olho) / Visão subnormal de ambos os olhos (Classes de comprometimento visual 1 ou 2 em ambos os olhos) / Perda não qualificada da visão em ambos os olhos (Classes de comprometimento visual 9 em ambos os olhos) / Cegueira em um olho (Classes de comprometimento visual 3, 4 ou 5 em um olho e visão normal no outro olho) / Visão subnormal em um olho (Classes de comprometimento da visão 1 ou 2 em um olho e visão normal do outro olho) / Perda não qualificada da visão em um olho (Classe de comprometimento visual 9 em um olho e

visão normal no outro olho) / Perda não especificada da visão (Classe de comprometimento visual 9 SOE), (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2008).

Encontra-se no manual CID 10, um quadro, o qual apresenta uma classificação dos comprometimentos visuais de acordo com a gravidade, recomendado pelo Grupo de Estudos sobre a Prevenção da Cegueira da OMS, reunido em Genebra, de 6 a 10 de novembro de 1972.

A DV refere-se ao espectro que vai da cegueira até a baixa visão, ou seja, “os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total” (GIL, 2000, p. 6).

Amiralian (1997) explica que uma acuidade visual representada, por exemplo, de 0 a 20/200, significa que a pessoa enxerga a 20 pés de distância, e que uma outra com a visão normal enxerga a 200 pés, considerando-se a correção máxima no melhor olho ou que apresente o ângulo visual limitado a 20°. Lembrando que, de acordo com a Tabela de conversão de medidas (2014), 1 pé (1') equivale a 0,30480m, ou 30,48cm.

É importante conhecer informações sobre os componentes que constituem o sistema visual, relacionados ao seu funcionamento.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Oftalmologia (SBO), o olho é um órgão conjugado, que se localiza na órbita craniana. Ele coleta a luz gerada nos objetos, fazendo com que seja convergida para a superfície posterior do globo. Logo após, ela se transforma

[...] em impulsos eletromagnéticos, transmitidos pelo nervo óptico e vias ópticas, até os centros visuais cerebrais. Nestes centros, se dá a percepção visual, com o reconhecimento da imagem e a localização do objeto focalizado. Aparentemente, o olho tem a forma esférica. Por isto, é também chamado de globo ocular (SOCIEDADE BRASILEIRA DE OFTALMOLOGIA, 2014).

O funcionamento normal do sistema visual ocorre quando

Raios de luz entram pela frente do olho através da *córnea*. A *córnea* é transparente e curva. A *íris*, a parte colorida dos olhos, expande-se e se contrai em resposta à intensidade de luz que recebe. No centro da *íris*, está uma abertura, a *pupila*. Os raios de luz passam através da pupila para as *lentes*, que estão atrás da *íris*. As lentes trazem o objeto visto para o foco, mudando sua espessura. O processo de ajustamento, pelas lentes traz as imagens próximas e aquelas que estão longe, em um foco chamado *acomodação*. As lentes focalizam os raios dentro da *retina*, a linha interna do preto do olho. Isto é feito pelas células fotossensíveis que reagem aos raios de luz e enviam mensagens pelo *nervo óptico* para o centro visual do cérebro (SMITH, 2008. p.331).

É necessário também conhecer alguns elementos que constituem o sistema visual, assim como quais dificuldades suas alterações podem propiciar à pessoa que as têm.

Campo visual conforme Siluk (2011, p. 190), é “o mapeamento e a mensuração da amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados a partir de um ponto de fixação”. Dessa forma, se ocorrer alguma alteração na visão periférica há o surgimento da visão tubular que se caracteriza pelo fato da pessoa apenas perceber estímulos presentes como se estes estivessem num “túnel imaginário”. Esse dano causado na visão central “desvia o olhar para um lado ou outro, para cima ou para baixo, em busca dos quadrantes ou ângulos de focalização dos estímulos em uma determinada área ou campo da visão” Siluk (2011, p. 190).

Para Domingues (2010, p. 9), ao se perder o campo de visão central a acuidade visual diminui e a visão de cores pode ser afetada em relação à sensibilidade ao contraste, a pessoa não consegue ler e distinguir pessoas e apresenta dificuldade para orientação e mobilidade.

De acordo com a SBO (2014) a agudeza visual também chamada de acuidade visual ou visão significa o potencial de transformação de estímulos luminosos, vindos dos objetos que estão ao nosso redor, em imagens, o que possibilita que sejam identificados e localizados.

A SOB (2014) menciona também que é comum utilizar-se o termo “grau” para se denominar a unidade de medida das lentes, no entanto, o termo “dioptria” é o correto. As anomalias de refração, também chamadas de vícios de refração ou erro de refração se referem à DV resultante em função da não focalização pelo olho de estímulos que recebe, gerando assim a perda de nitidez dependendo de determinados graus. Dessa forma, a miopia, hipermetropia, astigmatismo e presbiopia (vista cansada) podem ser ajustados por correções ópticas.

Atualmente, profissionais como oftalmologistas e educadores trabalham para que o resíduo visual seja aproveitado em algumas atividades, tais como, as educacionais, as de lazer, etc. Para tanto são utilizadas técnicas e auxílios ópticos. Porém, a pessoa com baixa visão apenas percebe vultos, a claridade, ou objetos que estão perto, sua visão é embaçada e prejudicada (GIL, 2000).

Além das informações do modelo médico atribuídas à DV, é importante lembrar que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIFIS), desenvolvida pela OMS, adota o modelo qualitativo que possibilita que sejam traçados perfis da funcionalidade, incapacidade e saúde das pessoas em vários campos. Ela “permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições” (OMS, CIFIS, 2013, p. 9). Essa classificação “descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou relacionados com a saúde. Além disso, a descrição é sempre feita dentro do contexto dos factores ambientais e pessoais” (OMS, CIFIS, 2013, p. 10). Essa classificação adota vários termos, como por exemplo:

Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades e participação; de maneira similar, *incapacidade* é um termo que inclui deficiências, limitação de actividades ou restrição na participação. A CIF também relaciona os

factores ambientais que interagem com todos estes constructos (OMS, CIFIS, 2003, p. 5).

Dentre vários outros termos, destacam-se alguns que englobam fatores que contribuem para a construção de relações, assim os

Facilitadores são factores ambientais que, através da sua ausência ou presença, melhoram a funcionalidade e reduzem a incapacidade de uma pessoa. Estes factores incluem aspectos como um ambiente físico acessível, disponibilidade de tecnologia de assistência apropriada, atitudes positivas das pessoas em relação à incapacidade, bem como serviços, sistemas e políticas que visam aumentar o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas da vida. A ausência de um factor também pode ser um facilitador, por exemplo, a ausência de estigma ou de atitudes negativas. Os facilitadores podem impedir que uma deficiência ou limitação de actividade se transforme numa restrição de participação, já que o desempenho real de uma acção é melhorado, apesar do problema da pessoa relacionado com a capacidade (OMS, CIFIS, 2013, p. 172).

De acordo com OMS e CIFIS (2013, p. 20) o modelo médico “considera a incapacidade como um problema da pessoa”, ocasionado pela doença e que deve ser tratado pela medicina intencionando a cura, adaptação e alteração de comportamento da pessoa. Por outro lado, o modelo social considera a incapacidade, como um problema gerado pela sociedade. “A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social” (OMS, CIFIS, 2013, p. 21).

Tendo a CIFIS o método biopsicossocial de contemplar o ser humano, ela possibilita projetos de criação de políticas públicas, de conscientização social, entre outros. Dessa forma, ela “tenta chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social” (OMS, CIFIS, 2013, p. 21). Assim, unindo-se as “informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade, dão uma imagem mais ampla e mais significativa da saúde das pessoas ou da população, que pode ser utilizada em tomadas de decisão” (OMS, CIFIS, 2013, p. 6).

Pensando em todos esses elementos, percebe-se a importância do aproveitamento do resíduo visual e a funcionalidade que a pessoa com DV deve explorar no seu cotidiano, de forma que ela possa vivenciar as fases do ciclo evolutivo resolvendo a seu modo os problemas que venham a surgir durante seu processo de desenvolvimento. Portanto, fica claro que um diagnóstico que apresente as dificuldades ou alterações do sistema visual conduz à busca de recursos ópticos intencionando o bem-estar da pessoa, assim como valorizar sua funcionalidade se faz necessário, pois cada pessoa é única e tem sua forma singular de apresentar seu desempenho.

CEGUEIRA

Esse capítulo versa sobre a cegueira, suas características, definições, tipos, e prevenção. Por meio de consulta a estudos procura-se conhecer e entender os significados atribuídos à ausência da percepção sensorial da visão.

Além dos conceitos sobre DV apresentados nos aportes legais, há ainda os conceitos do modelo de classificação médica e modelo da classificação educacional. De acordo com Crós et al, (2006), o modelo médico, aborda a DV segundo a acuidade visual, o campo visual e a existência ou não da percepção de luz. Na concepção da classificação educacional a DV é considerada segundo a funcionalidade do sistema visual.

A cegueira ocorre quando o sistema visual de coleta de informações se apresenta com prejuízo grave ou total. Logo, a população de pessoas com DV é muito heterogênea e fazem parte dela, tanto as pessoas que vivem na escuridão total, quanto as que têm dificuldades visuais bastante graves (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

Ochaíta e Espinosa (2004) relatam ainda que, tanto os danos totais, quanto os parciais fazem com que a pessoa com DV utilize os outros sistemas sensoriais para conhecer o mundo ao seu redor, a saber: o tato, a audição e também o olfato e o paladar compensando a falta de visão. O sistema psicológico por ter plasticidade se estabelece mesmo na ausência de um sistema sensorial. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as pessoas com cegueira, ao atingirem a adolescência e a idade adulta, apresentam desenvolvimento equivalente aos da pessoa vidente, desde que, tenham sido estimulados e expostos ao atendimento especializado.

Para Smith (2008, p. 332), “cegueira significa que a pessoa usa o toque e a audição para aprender e não tem uso funcional da visão”. Com “acuidade visual central de 20/200 ou inferior a isso no melhor olho, com correção superior ou um diâmetro do campo visual que não se estenda a um ângulo maior que 20° no seu ponto mais amplo” a pessoa é considerada oficialmente cega. (SMITH, 2008, p. 333). Isto é, a visão de túnel com um campo visual à amplitude de 20° é considerada cegueira, pois nessa condição a pessoa não consegue apreender o ambiente “como um todo, uma das características fundamentais da percepção visual” (AMIRALIAN, 1997, p. 30).

Sobre o ponto de vista médico e educacional, “os cegos constituem um grupo dentro de um conjunto maior de indivíduos possuidores de problema no órgão da visão” (AMIRALIAN 1997, p. 30). A autora cita que não obstante, tenham restrição da visão, eles fazem uso dela para executar várias tarefas, possuindo, portanto a visão residual. Além disso, a autora ressalta que

[...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação

tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou, prioritariamente, pela ênfase na eficiência visual e não na acuidade [...] Até a década de 70, a classificação dos sujeitos como cegos, e sua indicação para o ensino pelo método Braille, se baseava no diagnóstico oftalmológico. Entretanto, a constatação de que muitas crianças “cegas” liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação do conceito, que passou a centrar-se na maneira pela qual o sujeito apreende o mundo externo. Assim, passaram a ser considerados cegos aqueles para quem o tato, o olfato e a cinestesia são os sentidos primordiais na apreensão do mundo externo. E sujeitos com visão residual, aqueles que, embora prejudicados na visão, a utilizam satisfatoriamente em seu processo de aprendizagem (AMIRALIAN, p. 31).

Percebe-se que atualmente há uma variação no entendimento do que identifica uma pessoa cega. Considera-se, então, uma pessoa cega aquela que necessita do método Braille como recurso para sua aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que só percebe o mundo por meio de outros sentidos.

De acordo com Gil (2000), a cegueira está subdividida em dois grupos, quais sejam, a cegueira congênita e a cegueira adquirida.

CEGUEIRA CONGÊNITA

Considera-se cegueira congênita a ausência da visão manifestada nos primeiros anos de vida, que pode ser causada por lesões ou enfermidades que afetam as funções do globo ocular. A condição de cegueira congênita interfere de forma significativa no desenvolvimento da criança, pois a sua comunicação e a interação com objetos, pessoas, estímulos visuais, estão prejudicadas. Sendo a mobilidade, a localização, entre outros, favorecidos pela visão, a restrição de movimentos no espaço dificulta que ela brinque e, corra (DOMINGUES, 2010).

Para Smith (2008), é considerada cegueira congênita aquela surgida no nascimento ou até 2 anos de idade. Segundo Amiralian (1997), para fins educacionais foi considerada a idade de até os 5 anos. Em função da cegueira congênita, a pessoa nunca poderá formar memória visual ou ter lembranças visuais (GIL, 2000).

A cegueira pode ser detectada e diagnosticada de forma precoce. Aranha (2005, p. 17) assinala para as causas mais frequentes da cegueira congênita.

Retinopatia da prematuridade, graus III, IV ou V – (por imaturidade de retina em virtude de parto prematuro, ou por excesso de oxigênio na incubadora).
 Corioretinite, por toxoplasmose na gestação
 Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária)
 Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções)
 Atrofia óptica por problema de parto (hipoxia, anoxia ou infecções perinatais)
 Degerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes)

Deficiência visual cortical (encefalopatias, alterações de sistema nervoso central ou convulsões).

As ilustrações a seguir mostram uma simulação de como as pessoas com diferentes DV enxergam dependendo das suas dificuldades.

Figura 1: Perda da visão central.
Ex: toxoplasmose.



Figura 2: Perda da visão periférica.
Ex: glaucoma.

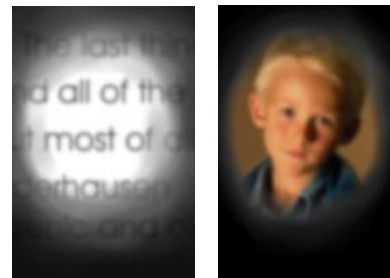


Figura 3: Visão embaçada
Ex: Catarata.

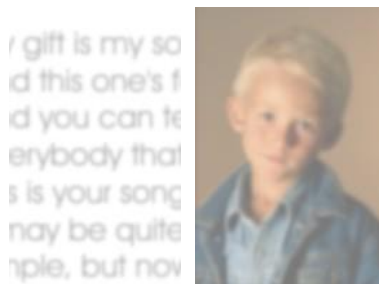


Figura 4: Visão borrada ou distorcida
Ex: Retinopatia diabética/ retinite pigmentosa.



Fonte: figuras 1, 2, 3, 4: <http://brasilmedia.com/Baixa-visao.html>.

Como formas de prevenção, a catarata, o glaucoma e a retinite pigmentosa podem ser evitadas com aconselhamento genético. Os altos números de casos de deficiência visual associada à múltipla deficiência poderiam ser evitados se houvesse a vacinação contra a rubéola em meninas, pois impediriam casos de catarata congênita, surdez e deficiência mental, uma vez que, “o vírus da rubéola materna atravessa a placenta, alterando o processo de formação embrionária” (ARANHA, 2005, p.19).

No que tange à formação de conceitos e representações mentais, “a falta de visão deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção”, (SILUK, 2011, p.182). Muitas vezes, por não terem o conceito de seres e objetos, seu desenvolvimento da linguagem oral também sofre prejuízos e assim, a pessoa com cegueira congênita tende a falar ou se expressar de formas

incoerentes, sem sentido e esse “fenômeno denominado verbalismo, é fruto de uma aprendizagem mecânica, repetitiva e carente de experiências concretas” (SILUK, 2011, p.182). Em função desse elemento surge a necessidade de expor de forma compreensível e explicativa uma informação a essa pessoa.

Durante o desenvolvimento da linguagem oral também pode ser encontrado outro elemento, a ecolalia, caracterizada por “um eco da fala na terceira pessoa” (SILUK, 2011, p. 183). Ela pode ocorrer até os quatro ou cinco anos de idade. O trabalho pedagógico permite que sejam desenvolvidas habilidades como a “consciência corporal, a superação de maneirismos e de outros comportamentos inadequados ou estereotipados, o sentido de independência e a autonomia” (SILUK, 2011, p. 183).

A formação de conceitos e as funções cognitivas constituem-se em obstáculo para a criança cega, que apresenta maior lentidão no desenvolvimento e essa lentidão pode ocorrer em função da “dificuldade na apreensão do mundo externo na ausência da visão - sentido primordial para a integração das informações e possuidor de qualidade específica para apreensão imediata de diferentes aspectos do ambiente, forma, tamanho, espaço, posição relativa e cor” (AMIRALIAN, 1997, p. 65). Além disso, a autora assinala a importância da sensibilidade da mãe em manter um contato especial com o filho, manipulando e conversando com ele com a finalidade de lhe proporcionar êxito no seu desenvolvimento.

Conforme Amiralian (1997), o desenvolvimento das relações objetais é também prejudicado. Conforme o bebê cresce, a exploração visual torna-se um processo essencial, seu olhar se volta para vários objetos. Se antes ele usava as mãos para pegar um objeto, com o passar do tempo ele irá apreender o objeto com o olhar. O bebê com cegueira se depara com uma barreira nessa fase do seu desenvolvimento, pois emerge nesse momento uma interrupção do contato contínuo com o meio ambiente que ele vinha construindo. A criança com cegueira passa por uma série de dificuldades na construção das relações objetais e como descreve a autora

[...] ela é privada do contínuo feedback visual de sua mãe, uma resposta que premia e reforça seus esforços. A dificuldade de dominar o ambiente externo leva o bebê cego a concentrar-se sobre suas próprias experiências corporais, e a experimentar uma constante auto-sedução. Por outro lado, este bebê recebe menor quantidade e variedade de estímulos do mundo externo. É frequentemente dito e reforçado que a criança cega necessita de um conjunto extra de estímulos para compensar sua falta de visão, mas geralmente neste momento ela recebe menos, tanto pelas reações da mãe como por sua própria deficiência, geradoras de dificuldades em se comunicar com sucesso com ele. O bebê não poderá ver a expressão facial de sua mãe, seu sorriso, seu olhar encorajador e de prazerosa expectativa; esta falta de resposta afetará a atividade e o prazer do bebê cego em seu movimento em direção ao ambiente externo (AMIRALIAN, 1997, p. 61).

A visão se constitui em um elemento importante para a construção das relações que a criança estabelece com o mundo por meio dos estímulos recebidos enquanto bebê. Por isso, a necessidade de que o bebê com cegueira seja estimulado da melhor forma possível.

A pessoa com DV encontra dificuldades em socializar-se quando se deparam com dificuldades em relação à orientação e mobilidade. “Quando criança é um momento em que ela gosta de ter amigos, brincar junto e compartilhar os brinquedos. Se estiver impossibilitada de desempenhar esses papéis, ficará insatisfeita e isolada, e isso trará prejuízos a sua aprendizagem” (GIL, 2000, p. 12).

Gil (2000) cita ainda que é fundamental desde a infância as habilidades de orientação e mobilidade serem praticadas pela família e que se amplie essa estimulação no decorrer do desenvolvimento escolar com auxílio de um profissional especializado. Existem técnicas específicas para o aprimoramento dessas habilidades nas quais a pessoa com DV utiliza o tato, olfato e audição como norte para apreender o meio em que vive com segurança e confiança.

Uma pessoa com cegueira nem sempre nasceu com DV, muitas vezes essa pessoa tornou-se cega por um motivo ou outro. Esse tipo de cegueira é denominado cegueira adquirida ou adventícia.

CEGUEIRA ADQUIRIDA OU ADVENTÍCIA

É chamada de cegueira adquirida ou adventícia aquela em que a pessoa perde a visão durante a infância, após 2 anos de idade; na fase adolescência; na idade adulta ou velhice. Pelo fato de a pessoa já ter tido a oportunidade de enxergar anteriormente, ela conserva na memória uma série de imagens visuais relativamente seguras, dependendo da idade em que perdeu a visão definitivamente (SILUK, 2011). Guardando as memórias visuais, a pessoa terá facilitado seu processo de readaptação (GIL, 2000). Portanto, “a memória visual é um fator considerável na aprendizagem, já que ela pode influenciar o desenvolvimento de conceitos da pessoa e outros aspectos fundamentais da aprendizagem (SMITH, 2008, p. 333).

Segundo Aranha (2005), a cegueira adquirida pode surgir por meio de doenças como diabetes, deslocamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares. Amiralian (1997, p. 67) cita que a cegueira é progressiva quando provem de “doenças que atingem especificamente o aparelho ocular”, por exemplo, as distrofias periféricas e centrais, bem como “problemas orgânicos, como diabetes, ou síndromes neurológicas que afetam o nervo óptico” (AMIRALIAN, 1997, p. 67). A autora menciona também que há a cegueira súbita que pode advir de acidentes.

Aranha (2005) assinala que tonturas, náuseas e dor de cabeça; sensibilidade excessiva à luz (fotofobia) e visão dupla e embaçada, assim como comportamentos de apertar e esfregar os olhos,

estrabismo, nistagmo (olhos em constante oscilação), fadiga ao esforço visual, cautela excessiva ao andar, postura inadequada, entre outros, indicam sintomas de dificuldades visuais.

Quanto à prevenção da cegueira adquirida, a descoberta antecipada da doença evita que haja prejuízos no desenvolvimento da criança, uma vez que se pode criar condições de estimulação próprias ao seu crescimento. A prevenção depende de políticas públicas, sendo necessário estudos epidemiológicos, pois, doenças como o sarampo, meningites, encefalites podem causar além de hidrocefalia e microcefalia, a deficiência visual, sendo que esta poderia ser diminuída se fosse detectada antecipadamente por meio de triagem em berçário creches e pré-escolas (ARANHA, 2005).

A época de incidência varia em relação à faixa etária em que a cegueira se instala. Na infância, “as características de personalidade parecem estar muito mais relacionadas às reações dos pais ante a cegueira do que a condição orgânica em si” (AMIRALIAN, 1997 p. 68). Superprotegendo a criança eles impedem seu desenvolvimento, além de imprimir-lhe a ideia de incompetência.

Para o adolescente reestruturar a auto-imagem, perceber-se como pessoa cega são trabalhos difíceis, uma vez que a adolescência se caracteriza por ser uma fase na qual surge “a luta pela independência, definição de papéis sociais e escolha do objeto afetivo fora do lar” (AMIRALIAN, 1997 p. 68).

Os adultos também encontram problemas diante da “realização profissional, subsistência econômica e manutenção do papel social e familiar desempenhado antes da cegueira (AMIRALIAN, 1997 p. 69). Ao sofrerem preconceito, bem como serem discriminados, eles ainda devem lidar com o desemprego (SMITH, 2008).

É necessário que se considere a existência dos dois tipos de cegueira, isto é, a cegueira congênita e a adquirida, pois a diferença entre os dois aludi ao “recurso da visualização, utilizado na educação e reabilitação dos sujeitos com cegueira adquirida, em contrapartida ao processo de reorganização perceptiva exigida desde o nascimento para aqueles com cegueira congênita” (AMIRALIAN, 1997, p. 33).

A tecnologia beneficia as pessoas com cegueira oferecendo alguns recursos, por exemplo, calculadora, relógio e termômetro digital sonoros, discagem de emergência, telefone, relógio e agenda eletrônica em Braille. Há ainda técnicas como os livros falados e a audiodescrição que possibilitam às pessoas com DV usufruir filmes, jogos, entre outros (SMITH, 2008).

Conhecendo-se as características da cegueira, tanto a congênita, quanto a adquirida, e a importante atenção que lhe deve ser dispensada pelas áreas social, educacional e das políticas públicas, outro grupo que constitui a DV é a baixa visão, para o qual se deve do mesmo modo destinar um olhar bastante atencioso.

BAIXA VISÃO

Por baixa visão entende-se a “alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades” (GIL, 2000, p. 6).

De acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO), a baixa visão é diagnosticada quando, mesmo com o uso de lentes/óculos a pessoa não consegue ter uma visão satisfatória, porém como ainda tem visão útil, pode fazer uso de um auxílio óptico especial para melhorar essa visão. Quando a pessoa nasce com baixa visão, suas necessidades são distintas das que adquirem a dificuldade no transcorrer da vida. É importante lembrar que não se deve confundir baixa visão com cegueira. Apesar de a baixa visão ocorrer mais nas pessoas idosas, qualquer pessoa pode apresentá-la. Ela pode ser causada por doenças hereditárias, traumas, diabetes, catarata, glaucoma, causa congênita entre outras.

Dentre as causas da baixa visão é frequente a ambliopia, que segundo Magalhães (2015), trata-se da acuidade visual diminuída em um ou nos dois olhos, geralmente no início da vida. O estrabismo e os erros refrativos são os mais constantes. Quando a diferença dos erros refrativos é bastante grande denomina-se anisometropia. É importante que o tratamento seja realizado antes da idade de 7 anos aproximadamente.

Outra causa da baixa visão é a toxoplasmose congênita que segundo Lago (2006), acontece durante a gestação quando a mãe adquire a infecção, possibilitando riscos para o feto por meio da placenta contaminada, causando problemas oftalmológicos entre outros.

De acordo com Domingues (2010), uma pessoa com baixa visão pode desenvolver seu desempenho visual progressivamente, pois a melhora da visão vem com a frequência de seu uso. Dessa forma, a funcionalidade visual deve ser sempre estimulada para que ela não se perca. Na área educacional, o professor tem uma participação importante na tarefa de estimular o aluno a usar o resíduo visual nas diversas atividades, assim como a família também tem.

A avaliação funcional da visão se refere ao uso da visão de forma natural e consciente. Com ela é possível,

[...] observar e compreender como a pessoa recebe, assimila, integra e interpreta os estímulos, considerando os inúmeros fatores na integração entre percepção visual do sujeito e os estímulos do ambiente em níveis variáveis de iluminação e na execução de tarefas corriqueiras. Esta avaliação é um complemento indispensável que deve acompanhar o diagnóstico e o prognóstico da deficiência visual, (SILUK, 2011, p.189).

Para se obter a avaliação da acuidade visual utiliza-se instrumentos e procedimentos com os quais em uma escala linear e gradual são apresentados dados quantitativos que medem a capacidade de discriminação de estímulos visuais, “tendo como referência o tamanho, a nitidez dos objetos e a distancia em que são percebidos de um ponto ao outro a partir de um padrão de normalidade da visão” (SILUK, 2011, p. 189) sendo esse procedimento feito em um olho por vez e depois em ambos.

Siluk (2011) lembra que se deve tomar cuidado na avaliação com crianças, pois estas podem não entender e assim comprometer na fidedignidade dos dados. Geralmente, nas escolas podem ser feitas avaliações prévias por meio de orientação e condições adequadas com a finalidade de encaminhamento para uma avaliação mais precisa com o profissional da área.

Domingues (2010), cita que existem aspectos quantitativos e qualitativos que são avaliados nos casos de baixa visão, sendo que o oftalmologista mede os quantitativos por meio de testes e tabelas específicas. Como prevenção, a escola pode fazer avaliações visuais dos seus alunos no início da escolaridade, usando a Tabela de Snellen, um dos métodos mais comuns.

Conforme a necessidade, a pessoa com baixa visão conta com produtos e tecnologias e dessa forma, utiliza recursos que lhe trazem benefícios para o desempenho das tarefas e atividades diárias. São os recursos ópticos e os não ópticos.

Os recursos ópticos são equipamentos como lentes, lupas, telescópios e óculos especiais que permitem o aumento das imagens e são indicados conforme a necessidade da pessoa com baixa visão, no sentido de aliviar o desconforto e trazer qualidade e desempenho visual. Para enxergar longe são utilizados o telescópio, telessistemas, telelupas e lunetas e para perto são utilizados os óculos especiais com lentes de aumento (óculos bifocais, lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas, sistemas telemicroscopicos), lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio. As lupas são vantajosas na questão da ampliação, mas restringem o campo de visão, a velocidade de leitura se torna mais lenta e causa o cansaço visual (SILUK, 2011).

Recursos não-ópticos são elementos alternativos que alteram as condições de recepção do estímulo para que este seja percebido de forma mais satisfatória. São alterações nas cores, contrastes, iluminação, entre outras. Deste modo, Siluk (2011, p. 192), cita alguns tipos de recursos.

Tipos ampliados: recurso utilizado para aumentar o tamanho de fontes, de sinais, ou símbolos gráficos em conteúdos escritos.

Plano inclinado: carteira adaptada com nível de inclinação adequado para evitar desconforto físico e desvio da coluna vertebral.

Acessórios: lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas, guia de leitura, gravadores, etc.

Circuito Fechado de Televisão (CFTV): dispositivo acoplado a um monitor (monocromático ou colorido), com grande capacidade de ampliação das fontes e imagens que aparecem na tela.

Softwares com ampliadores de tela e programas com síntese de voz, Chapéus e bonés.

Além desses materiais, Aciem, Rocha e Rogrigues (2013) evidenciam a importância do emprego do sistema Braille para o processo educativo da pessoa com DV na aprendizagem de leitura e escrita, conforme a necessidade.

Por meio dos recursos oferecidos, a pessoa com DV tem a oportunidade de aprimorar seu desenvolvimento tendo acesso facilitado a conteúdos referentes ao conhecimento, maior participação social e conquista de independência.

ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

É importante entender como é considerada legalmente a deficiência. Assim sendo, os dispositivos legais brasileiros regem quem são consideradas pessoas com deficiência, as que possuem limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades.

No caso da DV, a cegueira se caracteriza quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e a baixa visão ocorre quando a acuidade visual fica entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Nos casos em que a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, a deficiência também está instalada. (BRASIL, 2004)

Verifica-se que algumas leis oferecem suas próprias definições e regem alguns direitos da pessoa com deficiência, atribuindo determinadas características a cada deficiência. A pessoa com DV conta com o apoio da legislação no sentido de confirmar seus direitos e se afirmar como cidadão.

No Brasil, a pessoa com DV conta com instrumentos legislativos que contribuem para sua cidadania, entre eles encontram-se, a criação das Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2000); a lei que deu o direito à pessoa com DV de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado do seu cão-guia (BRASIL, 2005); o decreto 7.611 que fala sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado, no qual consta no parágrafo 2º inciso III informações sobre a formação continuada de professores incluindo o aprendizado da educação bilíngue para os alunos surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para os alunos cegos ou com baixa visão (BRASIL, 2011); o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA no capítulo IV, artigo 54 versa sobre ser dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1990); a Lei nº 9.394, que versa sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(BRASIL,1996) e por fim, as portarias GM 793 e GM 835 que versam sobre as diretrizes para tratamento e reabilitação/habilitação de pessoas com baixa visão e cegueira (BRASIL, 2012).

Como exposto, há um considerável aporte legal do qual a pessoa com deficiência pode usufruir seus direitos obtendo assim os recursos necessários às suas necessidades. É fundamental, então, que esse aporte seja colocado em prática. Por isso, a importância da família, professores e a própria pessoa com deficiência exigirem e trabalharem na efetivação dessas práticas para que possam verdadeiramente desfrutar do sistema denominado inclusão.

3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

As relações interpessoais são inerentes ao ser humano, ou seja, são vínculos de sentimentos e emoções que emergem da interação entre as pessoas e estas, tendo cada uma a sua particularidade, apresentam diferentes formas de se relacionar, podendo gerar vínculos de proximidade ou distanciamento nas suas relações.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Considerando a relevância das relações interpessoais no cotidiano de todo ser humano é interessante se pensar sobre o impacto que tais relações causam na vida da pessoa com deficiência. Para Amaral (1994), nas relações interpessoais as emoções estão presentes, sejam elas, conscientes ou inconscientes, aceitas ou não. Porém, nas relações que se estabelecem entre as pessoas com deficiência e as sem deficiência, as emoções surgem de forma mais acentuada e mais expressiva por parte destas últimas. Assim, medo, cólera, desgosto, atração, repulsa são algumas das possibilidades reais nestas relações, mesmo porque o predomínio do emocional sobre o racional é imutável. Fenômenos psicossociais como sentimentos, atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma aparecem entrelaçados nas relações interpessoais das pessoas.

Amaral (1994), cita ainda que o *sentimento* tem sua formação na convergência das funções psicológicas (percepção, emoção, cognição...) e desempenha uma força norteadora nas ações. A *atitude* é postura psíquica afetiva diante de um objeto (pessoa, grupo), ela revela um sentimento e prepara uma ação. É confundida com ação ou comportamento, mas ela é anterior ao comportamento, então, ela é apenas pensada.

O *preconceito* é uma atitude favorável ou desfavorável anterior a qualquer informação. *Estereótipo* é a fixação de um “tipo”, que se fundamenta em julgamento qualitativo fixado no preconceito e anterior à experiência pessoal. Quanto ao *estigma* pode-se dizer que é construído quando aliado ao estereótipo negativo e ao mesmo tempo em que o estigma gera o estereótipo do estigmatizado. O estigma é um fenômeno relacional, pois a partir de ideias aplicadas à pessoa com estigma, segue-se um conjunto de elementos que levam a expressões de discriminação e segregação (AMARAL, 1994).

Diante da socialização em que o preconceito se insere a autora traz um pensamento interessante.

Pensamos sempre que o “outro” é a vítima do preconceito e nos esquecemos de que ao nos atermos a uma visão preconceituosa somos nós que dela também passamos a ser vítimas, ao perdermos a possibilidade de pensar e escolher aquela

visão que nos será própria, em dado momento histórico e baseada em nossa experiência. [...] a partir do próprio egoísmo, de uma tendência egocêntrica, os agentes institucionais - familiares e profissionais – possam(os) rever os preconceitos que, incidindo sobre “o outro” desviante/diferente, roubam-lhe a identidade e fecham portas de acesso à vida plena em comunidade. Fecham para ele as portas da cidadania (AMARAL, 1997, p. 114-115).

Uma observação atenta deve ser dispensada às formas de se pensar o preconceito, às formas de dirigir o olhar ao outro para que seja permitido de igual modo a todos, o direito de ser cidadãos.

O mundo visual se constitui em um cruzamento que mescla o universo da pessoa que olha e o universo da pessoa que é olhada. Além disso, “o olhar pode ser imaginado pelo sujeito através de um barulho qualquer que denote a presença de alguém, pois o olhar assombra o visível” (QUINET, 2004, p. 12).

Para abordar a identidade da pessoa estigmatizada, Goffman (1982), explica que é estabelecida pela sociedade uma forma de categorização em relação às pessoas, em que se considera uma soma de atributos vistos como comuns e naturais; e, dessa forma, os locais são frequentados rotineiramente por pessoas que se relacionam entre seus iguais. Assinala que há uma duplicidade no ponto de vista sobre o estigma, em que este pode apontar para uma visão na qual, a pessoa estigmatizada percebe sua particularidade como aceitável e familiar para as outras pessoas. Neste caso, a condição em que o estigmatizado se encontra é a de desacreditado. Em outra situação o estigmatizado entende sua particularidade como desconhecida e despercebida pelas outras pessoas, neste caso encontra-se uma condição de desacreditável (GOFFMAN, 1982).

Segundo Goffman (1982), as pessoas estão acostumadas com os relacionamentos cotidianos e ao se depararem com uma pessoa “estranha” - palavra essa usada pelo autor com o intuito de explicar que deficiências despertam sensações de estranheza a algumas pessoas sem deficiências nas relações estabelecidas junto a pessoas com deficiência - à primeira vista, o que se faz é uma categorização de seus atributos, mesmo que sem intenção; e a partir daí verifica-se se suas características estão ou não dentro dos padrões do nosso conhecimento, do nosso aceitável.

Sobre o termo estranheza, Freud (1919/1996, p. 237), cita que a estética, além de ser a teoria da beleza, é também a “teoria das qualidades do sentir”. Para o autor, um assunto que não era muito pesquisado, era o tema sobre o ‘estranho’ e expõe seu ponto de vista em relação a essa classe de sentimento dizendo que o ‘estranho’

[...] relaciona-se indubitavelmente com o que é assustador – com o que provoca medo e horror; certamente, também, a palavra nem sempre é usada num sentido claramente definível, de modo que tende a coincidir com aquilo que desperta o medo em geral. Ainda assim, podemos esperar que esteja presente um núcleo especial de sensibilidade que justificou o uso de um termo conceitual peculiar. Fica-se curioso para saber que núcleo comum é esse que nos permite distinguir

como ‘estranhas’ determinadas coisas que estão dentro do campo do que é amedrontador (FREUD, 1919/1996, p. 237).

Sob essa ótica, a estranheza que emerge e se estabelece nas relações mútuas também estão presentes nas interações com a pessoa com deficiência de forma mais significativa, talvez por despertar a existência da imperfeição e vulnerabilidade as quais o ser humano está exposto.

No pensamento de Amiralian (2003, p. 102), a deficiência é “uma condição constituinte e estruturante do ser humano que a tem, e, portanto, tem diferenças qualitativas em relação àqueles com condições orgânicas diferentes”, pois, junto à deficiência estão contidas as experiências decorridas de relacionamentos vividos na condição e significação de pessoa com deficiência no ambiente em que vive e assim deve ser respeitado.

Amiralian (2003), chama a atenção para o fato de que as relações que a pessoa com DV estabelece são cercadas de problemas e para se desenvolver de maneira total seu caminho é complicado, com muitos obstáculos e pensando assim, o prejuízo orgânico não estabelece diretamente um distúrbio psicológico, mas é um fator que a pessoa tem de lidar nos seus relacionamentos.

Para Amiralian (1997), alguns conflitos podem estar presentes no cotidiano da pessoa com cegueira. Ser dependente a outrem é um deles, pois para a autora, a dependência pode significar um obstáculo ao seu desenvolvimento. Muitas vezes, ela não pede ajuda e demora a fazer determinada tarefa, o que leva ao desconforto os que a cercam. De uma forma ou outra ela tenta ser aceita pelo ambiente social. Ela pode sentir também “medo de expor seus sentimentos de raiva e ira, como se a expressão de hostilidade pudesse incrementar a já difícil relação entre cegos e videntes, de quem dependem para sua sobrevivência” (AMIRALIAN, 1997, p. 286).

A manutenção da autoestima torna-se difícil à pessoa cega em função de ser ou não dependente, pois ao mesmo tempo em que almeja a independência, muitas vezes sente a necessidade de apoio ou de ser assistido por outrem. Essa situação gera comportamentos de “extrema passividade e prontidão para cumprir as demandas do objeto externo” (AMIRALIAN, 1997, p. 71) para não perder a atenção e cuidado.

Outro conflito se refere à negação de sua condição, em que a pessoa tem a “opção entre definir seu lugar no mundo assumindo a cegueira ou negá-la, tentando ser como o vidente para conseguir aceitação” (AMIRALIAN, 1997, p. 287). Na tentativa de ser aceito essa pessoa pode optar pela solidão e o isolamento, tais sentimentos “parece derivar da sensação de que a relação com o outro é sempre perturbada pela constatação da diferença e a certeza de que não possuem um lugar próprio no mundo” (AMIRALIAN, 1997, p. 290).

Além desses conflitos, a pessoa pode também sentir-se desqualificada, desacreditando em seu próprio potencial. Algumas pessoas com cegueira apresentam maneirismos que são

“movimentos rítmicos do corpo, hábito de apertar os olhos ou de bater com as mãos na cabeça” e causam um grande “impacto social negativo” (AMIRALIAN, 1997, p. 71), prejudicando assim, o estabelecimento do relacionamento social, no qual a pessoa parece viver o conflito de estar sempre testando sua capacidade de ser aceito no meio social. Há ainda a questão da agressividade, a qual a pessoa com cegueira procura não manifestar estados emocionais que expõe tal sentimento, principalmente a quem lhe cuida ou a quem ele tem dependência, por receio de perder a afetividade e os favores e recebidos.

Observa-se então, que a pessoa com DV vivencia inúmeras dificuldades em diferentes ocasiões em suas vidas. Quando criança, nos relacionamentos com a família, amigos e professores. Quando adolescente, no conflito da passagem à vida adulta, na escolha profissional, além das experiências da sexualidade. Quando adultos, buscam tanto por um lugar na sociedade como no trabalho. Dentre as dificuldades que as acompanham está a questão de sua participação e permanência na escola, pois além da adaptação ao ambiente físico, o aluno com DV também estabelece relações interpessoais com professores e colegas videntes.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

É conhecido por meio dos dispositivos legais, mais precisamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que no Brasil considera-se adolescente a pessoa com idade entre doze e dezoito anos de idade, (BRASIL, 1990). Durante essa faixa etária, assim como na etapa infantil, o adolescente dá continuidade aos estudos do ensino básico adquirindo conhecimento acadêmico, inserindo-se socialmente, construindo relações.

A fase adolescente caracteriza-se pela adaptação às mudanças biológicas, sociais e emocionais e que envolve seus relacionamentos interpessoais. É nessa etapa do desenvolvimento que “o adolescente, dentro de seu processo de configuração de identidade, passará pelas crises de efetuar escolhas dentro do mundo (FIORI, 1982, p. 1). “As aquisições, que se constroem sobre a superação dos modelos anteriores, geram a angústia de não estar nem em um lugar, nem em outro” (FIORI, 1982, p. 16). O autor menciona que o adolescente se encontra em uma situação confusa, pois ao mesmo tempo em que perde o corpo infantil, ele ganha um corpo adulto e terá que lidar com esse processo de perdas e ganhos.

As relações com os pares durante a etapa escolar, em específico, na fase adolescente é um elemento importante a ser considerado, uma vez que, a adolescência é uma fase caracterizada, como citam Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 440), por uma “transição no desenvolvimento entre a infância e a idade adulta que envolve grandes mudanças físicas, cognitivas e psicossociais”

diferenciando-se da puberdade, em razão dessa ser uma fase em que o ser humano adquire o amadurecimento sexual e a faculdade para se reproduzir.

Em relação ao fator psicológico, é comum nessa fase que o adolescente apresente angústia pela sensação das perdas pelas quais está passando, a perda do corpo infantil é um exemplo. Em função disso, ele pode manifestar sentimentos de raiva e irritabilidade nos seus relacionamentos interpessoais, contudo esses sentimentos são característicos da fase da adolescência, exceto se apresentarem-se de forma muito intensa e constante (FU I; CURATOLO; FRIEDRICH, 2000).

Para o adolescente, é encorajador estar ao lado de seus pares, uma vez que também estão passando por experiências análogas, por isso a importância do grupo de pares como “fonte de afeição, de solidariedade, de compreensão e de orientação moral; um lugar de experimentação e um ambiente para alcançar autonomia e independência dos pais” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 500).

Para Haddad (2009, p. 88), essa experiência na convivência com os pares é essencial para o adolescente, pois geralmente “o amigo é uma extensão de si mesmo, ali eu me percebo e, por meio dele, eu percebo o meu par. Sou normal!”

O adolescente passa por várias transformações e não tem domínio sobre elas e cabe aos adultos ajudá-lo nessa fase da vida e não criticá-lo com comentários depreciativos. Sabe-se que o adolescente se importa mais com a opinião dos seus pares e não com a opinião dos pais, uma vez que nessa fase esses “deixam de ser valores de referência” (DOLTO, 2004, p. 15).

Logo, é importante que pessoas alheias à família contribuam no processo de mudança. As pessoas que estabelecem relações interpessoais em função da escola ou do ambiente social podem desempenhar uma função essencial na educação dos adolescentes no decorrer dessa fase, mesmo não estando incumbidos “diretamente da sua educação, tudo o que elas fazem pode favorecer o desenvolvimento e a confiança em si e a coragem de superar sua impotência” (DOLTO, 2004, p. 16).

Vale ressaltar que para Dolto (2004, p. 21), “o fato de maior importância que marca a ruptura com o estado de infância é a possibilidade de dissociar a vida imaginária e a realidade, o sonho e as relações reais” e que “os adolescentes se tornaram uma classe de tanto serem rejeitados como incapazes de entrar na sociedade” (DOLTO, 2004, p. 28).

À medida que o adolescente se afasta dos pais almejando sua independência, ele se une a grupos com os quais se identifica, dessa forma é possível notar a importância das relações interpessoais do adolescente no ambiente escolar; é na escola que ele passa grande parte de seu dia e constrói vínculos.

Versando sobre ambiente escolar

A escola é a experiência organizadora central na vida da maioria dos adolescentes. Ela oferece oportunidades para adquirir informações, para dominar novas habilidades e aguçar as já adquiridas, para participar de atividades esportivas, artísticas e de outra natureza, para explorar opções vocacionais e para estar entre amigos. Ela amplia os horizontes intelectuais e sociais. Para alguns adolescentes, entretanto, a escola não é uma oportunidade, e sim mais um obstáculo no caminho para a idade adulta (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 463).

Um fato que deve ser considerado no contexto escolar está ligado às possíveis causas que podem gerar fracassos escolares e como assinala Dolto (2004), existem três fatores que podem influenciar os fracassos escolares podendo agir associados ou individualmente.

No fator sociológico as “condições geográficas, sociais, econômicas e culturais são fatores que podem influir no êxito escolar dos adolescentes [...] os resultados escolares se devem, pois, em grande parte à origem e ao meio social” (DOLTO, 2004, p. 174). Dessa forma, recurso financeiro precário, falta de recursos para o desenvolvimento de habilidades e valores familiares diversos ao da escola prejudicam o desempenho do aluno, nestes casos é essencial que se preste auxílio a ele com o intuito de amenizar sua desvantagem.

O fator psicológico deve ser considerado, pois pode levar o aluno a ter prejuízos no seu desempenho escolar afetando seu rendimento escolar. Vale lembrar que o rendimento escolar se refere aos resultados que o aluno obtém por meio das avaliações aplicadas durante o ano letivo e o desempenho escolar se refere ao método escolar utilizado para verificar o comportamento do aluno em relação ao seu desenvolvimento tendo em vista um planejamento que melhor se adapte às necessidades do mesmo (CARVALHAES, 2015).

De acordo com Dolto (2004, p.174), “o sentimento de segurança da criança, o grau de estabilidade de seu lar, suas deficiências físicas e mentais, seu próprio ritmo, suas motivações, os sucessos e os fracassos que já teve”, são alguns elementos que levam a um desempenho frágil. Para tanto, a autora cita que se pode proporcionar ao aluno medidas que amenizem suas dificuldades como atendimento psicológico, psicopedagógico, facilitar um maior envolvimento da família junto à escola. Além dessas medidas ela ressalta a importância do fator pedagógico em que

O número e a qualificação do corpo docente, a organização dos estudos e dos programas, os prédios e os materiais escolares, os procedimentos de exame, as relações entre os professores e os alunos e as relações entre a família e a escola... podem igualmente influir nos riscos de fracasso escolar (DOLTO, 2004, p. 175).

Medidas importantes podem ser tomadas visando a diminuição dos riscos de fracasso escolar. Dolto (2004), ressalta sobre a necessidade fundamental da escola adequar-se ao aluno.

Além disso, deve-se procurar

[...] substituir uma pedagogia do fracasso por uma pedagogia do sucesso: valorizando boas respostas e não penalizando as más, dando importância ao rendimento de um grupo de alunos e não ressaltando os desempenhos individuais, inventando motivações que possam substituir eficazmente a ameaça de não-promoção, tentando evitar as repetências (DOLTO, 2004, p. 177).

Visto dessa forma, considerar os fatores sociológicos, psicológicos e pedagógicos, agindo estes, simultaneamente ou não, na vida do aluno, é uma análise importante a ser feita, uma vez que por meio dela criam-se possibilidades de ampliação do desempenho escolar.

Pensando na construção de vínculos escolares, Antunes (2012b, p. 9), define relações interpessoais como “conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas.” Na área escolar essas relações devem ser construídas de modo a favorecerem uma atmosfera de envolvimento entre as pessoas, considerando preceitos psicopedagógicos e emocionais, gerando assim, a colaboração de todos. Entretanto, o ser humano é único, cada um tem sua constituição biológica e um conjunto de vivências que lhe é peculiar, são elementos significativos impressos em sua história.

Essa originalidade de cada um dificulta a comunicação interpessoal e com ela todo esquema de relações humanas que envolve o segredo do “conviver”. Esta manifesta singularidade humana está presente em qualquer família, em um escritório, na risonha mesa de um bar, na escolha de companheiros, nos partidos políticos e, naturalmente, na sala dos professores e em toda a sala de aula. [...] O estudo e a prática das relações interpessoais busca examinar os fatores condicionantes das relações humanas e, face aos mesmos, sugerir procedimentos que amenizem a angústia da singularidade de cada um e dinamizem a solidariedade entre todos que buscam conviver em harmonia (ANTUNES, 2012b, p. 10).

Visto que, cada ser humano é único, pensar a respeito e discutir sobre as relações interpessoais se faz necessário para a construção de relações fundamentadas no respeito pelo outro.

Além disso, ainda focando a área escolar, Antunes (2012b), salienta a importância de trabalhar-se o caminho existente entre os pensamentos de fantasia e a transferência que se faz para a realidade. Essa tarefa pode ser útil para se elaborar a acepção de civismo, da noção de preservação, de luta contra estereótipos e preconceitos de modo a oferecer às crianças e adolescentes um rol de valores de dignidade tão necessários ao desenvolvimento humano.

Jamais devemos esconder de uma criança ou adolescente, questões alusivas ao sexo, às drogas, à violência, à possibilidade de sequestro ou mesmo o defeito que possui, a debilidade de sua saúde e o aspecto não plenamente integral de sua potencialidade física. Essa verdade não pode jamais ser apresentada com sentimento de pena ou com gestos de comiseração para que a criança cresça dominada pela sensação de uma inferioridade. É importante que descubra que ninguém é ilimitadamente perfeito e aprenda a perceber que os seres humanos são “diferentes” e que a verdadeira educação do caráter passa pela legitimação dessas diferenças. [...] jamais gostaríamos de passa-lhes informações que os

entristecessem, mas, como isso é literalmente impossível, não existe fórmula mais adequada para construir-se a autoestima que o preparo para que as informações inevitáveis, mas verdadeiras, (ANTUNES, 2012b, p. 37-38).

Observa-se o valor imenso existente no uso da verdade e o quanto ela deve ser preservada, ser esclarecida e nunca omitida.

Na mesma linha de pensamento, no que tange relações interpessoais de forma clara e transparente, Chacon e Marin (2012, p. 145), ressaltam que vem acontecendo um avanço em algumas áreas, inclusive na educação em relação à oferta de práticas direcionadas “às necessidades individuais e coletivas, com uma visão de integralidade, com ênfase na humanização das relações”. Práticas essas que devem ter como norte atitudes que envolvam respeito, responsabilidade, e afetividade no relacionamento entre as pessoas.

A importância do desenvolvimento da afetividade no relacionamento pedagógico também é ressaltada por Boato (2007, p. 73), quando este afirma que um “vínculo afetivo favorável” é necessário para se conquistar e se tornar amigo do aluno, uma vez que, os alunos têm cada um o seu jeito de ser e de estabelecer um relacionamento espontâneo. No entanto, deve-se ter cuidado para que o aluno não se torne dependente da relação amigável, é preciso evitar a superproteção e superestimação.

Para Dolto (2004), os professores devem permitir ao aluno que ele se expresse, que opine, que julgue um fato. Geralmente, há os alunos mais falantes e outros mais tímidos e é importante que o professor promova oportunidade a ele para se expor. Esse aluno se sentirá parte integrante do grupo pelo fato do professor demonstrar interesse pela sua ideia desenvolvendo um vínculo positivo, pois o aluno, especificamente o adolescente, responde de igual forma ao que lhe é feito de positivo.

Pensando na obtenção real do conhecimento, seja em qual área for, essa traz benefícios a quem aprende, isso pode ser visto no comentário de Miras (2004), em que a aprendizagem traz mudança na maneira de se ver os fatos, ou seja, a autêntica aprendizagem transforma o sentido que esses fatos têm para o indivíduo. Ela menciona que estudos vêm sendo feitos sobre a relação entre as características dos alunos e suas aprendizagens, sendo também importante saber qual a interação entre essas e o contexto escolar.

Sob essa ótica enfatiza-se essencialmente, a interação entre professores, companheiros e o próprio aluno, pois tanto os alunos quanto os professores possuem suas próprias representações e elaboram sobre os outros, representações em relação à suas habilidades, formas de interagir, entre outros elementos. Exemplificando,

[...] as reações emocionais do professor em face do êxito ou do fracasso do aluno são uma fonte de informação sobre seus padrões atributivos e, à medida que o aluno as percebe, afetam suas próprias atribuições e suas expectativas de êxito. Assim, desde muito cedo, as crianças entendem que a cólera ou o enfado do professor aparecem quando o fracasso é atribuído a causas controláveis e que, portanto, podem ser solucionados no futuro, enquanto que a compaixão ou a lástima tendam a aparecer ante um fracasso atribuído a causas incontroláveis e dificilmente modificáveis, (MIRAS, 2004, p. 221).

Percebe-se, então, a importância das atitudes que o professor deve ter no sentido de uma preocupação diante de um aluno com ou sem deficiência, visto que cada aluno é singular e como diz Miras (2004, p. 218), a “representação e as expectativas que o aluno tem do professor e de seus colegas podem desempenhar um papel importante”, pois suas perspectivas de sucesso ou frustração podem gerar amor-próprio ou sentimento de inferioridade, de humilhação e estes podem causar sentimentos favoráveis ou não em relação ao seu aprendizado. Portanto, a forma como o aluno avalia seus resultados repercute na sua maneira de se ver, na sua auto-estima; e, também depende de seus modelos de atribuições, de seus interesses, do seu modo de valorizar uma tarefa, assim como ele se vê valorizado pelos outros e em especial pelo professor.

No ponto de vista de Paixão (2011), é importante para o aluno com DV, receber durante seu aprendizado motivação, pois é necessário que ele se sinta estimulado para desenvolver atividades, e o professor é presença essencial para lhe oferecer os recursos indispensáveis para sua aprendizagem. Lima (2010), ressalta que os elogios e a motivação frequentemente propiciam um bom desempenho escolar. Dessa forma, vínculos positivos são gerados no relacionamento entre professor e aluno.

Lembrando que, as relações interpessoais são constituídas de vínculos de sentimentos e emoções, faz-se necessário diferenciar esses termos. Assim sendo, destaca-se que

[...] as *emoções* são respostas químicas e neurais que ocasionam *atos corporais* que se manifestam no rosto, na voz ou em nossos movimentos e que precedem os sentimentos. Estes, por sua vez, são *atos mentais* ou sensações subjetivas que disparam as emoções. Um sentimento, portanto, é uma percepção de um estado do corpo quando este é perturbado por uma emoção (ANTUNES, 2012a, p. 27).

Antunes (2012a), observou que parece haver três tipos de emoções. As *emoções de fundo* que estão relacionadas à conservação da vida no espaço ambiental, por exemplo, a *preguiça*, *entusiasmo*, *lassidão* e *euforia*. As *emoções primárias* ou *básicas* que são comumente observadas em animais e nas pessoas e são inatas, exemplificando tem-se o *medo*, a *zanga*, o *nojo*, a *surpresa*, a *tristeza*, a *felicidade*, entre outros. Por fim, as *emoções sociais* que têm como base a interação comunicativa com o outro e acontecem com a influência do meio onde se vive. Elas referem-se à

simpatia, compaixão, embaraço, vergonha, culpa, orgulho, ciúme, inveja, gratidão, admiração, espanto, indignação e desprezo.

No conceito de Music (2005, p. 29), “as emoções e os sentimentos são tão ligados ao conjunto de crenças e à estrutura do pensamento que não podem ser separados deles.” O autor menciona que a emoção é um elemento objetivo e o sentimento é um elemento referente à experiência peculiar da pessoa, é uma experiência interna dela.

Referindo-se à construção dos relacionamentos, na qual está envolvida a afetividade, que uma pessoa pode desenvolver, Winnicott (1990), menciona que a família é o elemento fundamental no processo evolutivo das relações interpessoais da criança. Atingindo a fase do desenvolvimento, na qual ela percebe que existem três pessoas, ou seja, ela e mais outras duas, como na maior parte das tradições culturais, a criança se depara com uma organização familiar. No cerne familiar ela pode vivenciar, por exemplo, etapa por etapa de relações entre três pessoas, partindo daí para outras com mais complexidade.

É o triângulo simples que apresenta as dificuldades e também toda a riqueza da experiência humana. Na estrutura familiar, os pais fornecem também a continuidade no tempo, talvez uma continuidade desde a concepção da criança até o fim da dependência, que caracteriza o término da adolescência, (WINNICOTT, 1990, p. 57).

Observa-se a influência familiar como a base da formação das relações interpessoais que os filhos irão desenvolver no meio social, incluindo o meio escolar.

A importância dos relacionamentos é enfatizada por Winnicott (2000, p. 166), quando ele menciona que “a unidade não é o indivíduo, a unidade é o contexto ambiente-indivíduo. O centro de gravidade do ser não surge no indivíduo. Ele se encontra na situação global”.

Visto que desde os primeiros anos da infância, é na interação social que se formam os laços de afetividade e se constroem vínculos, esse processo tem continuidade na fase adolescente e “tanto os jovens que vêm quanto os jovens que não vêm também buscam desesperadamente definir sua identidade e seu lugar na sociedade”, (GIL, 2000, p. 59).

Pensando na vida escolar, Herval (2008), apresenta dados sobre as relações interpessoais com as quais as pessoas com DV lidam. Ela investigou as percepções e os sentimentos de um grupo de alunos com deficiência por meio de entrevistas e constatou as proximidades e distanciamentos entre os colegas de sala, em que obteve dados que mostraram que a maioria dos participantes de uma das escolas tinham como amigos seus próprios colegas com deficiência, visto que existia entre eles um vínculo maior de proximidade afetiva. Alguns alunos tiveram uma boa relação com as professoras das salas de recursos.

A mesma pesquisa mostrou ainda que, em outra escola existiam alunos que tinham boas relações interpessoais com seus pares, com a sala de recursos em que as professoras tinham atitudes que favoreciam a boa interação dos alunos. Conforme os relatos dos alunos, o ambiente escolar favorecia ações que ajudavam, ou que prejudicavam o aluno. Ela considerou pontual a participação dos alunos no sentido de eles próprios apontarem alternativas de melhorias no atendimento que lhes são dispensados (HERVAL, 2008).

Como menciona Amiralian (1997), ao se discutir sobre a cegueira, deve-se considerar que ela influencia na constituição das relações interpessoais, sendo estas constituídas de formas distintas em função da idade da perda da visão. Acredita-se que uma criança com cegueira congênita se relaciona diferentemente de outras crianças que perderam a visão aos dois ou quatro anos pelo fato dela não ter vivido por meio da visão, o vínculo entre ela e a mãe.

Assim, é importante que no ambiente escolar o adolescente se sinta acolhido pelos seus pares, que se sinta parte do grupo e essa atitude deve ser incentivada pela escola no sentido de estimular os alunos a perceberem a “importância de respeitar as diferenças individuais e a riqueza que estas proporcionam às relações interpessoais” (OCHAITA; ESPINOSA, 2004, p. 170). É importante se pensar sobre possíveis dificuldades que a DV pode causar ao adolescente.

Sem dúvida, a falta de visão em si mesma não tem por que colocar essas dificuldades, quando os contextos nos quais a criança se desenvolve (fundamentalmente a família, a escola e o grupo de iguais) lhe proporcionam a possibilidade de interagir, sobretudo, com seus iguais (OCHAITA; ESPINOSA, 2004, p. 170).

Sob essa ótica, possibilitar ao aluno com DV um ambiente escolar no qual ele possa estabelecer amizades, participar das atividades junto com os colegas, fazer parte dos grupos é fundamental para seu desenvolvimento social e acadêmico.

Em relação à aprendizagem, para Kupfer (2001) e Haddad (2009), no ato de aprender está implicada a relação entre duas pessoas, sendo uma delas, a que ensina. O aprender acontece por meio da relação afetiva que se estabelece entre o professor e o aluno. “É uma relação de afeto no contexto da educação (eu-tu - informação-conhecimento)” (HADDAD, 2009. p. 87).

Para Kupfer (2001, p. 84), “não há ensino sem professor”, não sendo necessário um controle rigoroso sobre os alunos, o importante é que ele consiga entender as atitudes dos mesmos, construindo um relacionamento que promova uma autêntica aprendizagem.

Portanto, é essencial um olhar atento à relação professor/aluno. O depoimento de Haddad (2009, p. 87) é bastante propício a respeito do ensinar e o aprender.

Ensinar-aprender, na minha concepção, dá-se por meio do toque, do olhar e, sobretudo, na lentidão diária e necessária que exige um processo de aprendizagem, o tempo. É preciso que haja “cumplicidade” na relação entre professor e aluno. Vários estudiosos afirmam que a principal “doença” do nosso século é a solidão, o individualismo, e cabe a cada um de nós, educadores, tentarmos reverter esse panorama atual. Isso só será possível se assim desejarmos. Acredito que podemos escutar o que não está sendo dito. A isso chamo de relação afetiva.

Tão importante quanto o trabalho com métodos direcionados à aquisição do conhecimento e avaliações disciplinares, a atenção aos aspectos individuais e subjetivos de cada aluno deve ser considerada, pois “a aprendizagem é algo que acontece mediante motivações subjetivas. Consiste na dependência exclusiva da vontade do aprendiz e essa autonomia deveria, por excelência ser respeitada” (ABREU, 2013, p. 179). Além disso, o autor menciona a importância de permitir ao aluno exercer sua criatividade no ambiente escolar.

Ochaíta e Espinosa (2004), apontam que em relação ao aprendizado dos conteúdos formais, as crianças e adolescentes com cegueira não demonstram grandes problemas, mas é preciso se pensar no desenvolvimento afetivo e social. É importante que eles se desenvolvam em um meio em que a família, seu grupo e a escola lhe ofereçam oportunidades de interagir, sendo o treino de orientação e mobilidade e habilidades para o cotidiano, ferramentas essenciais para que a pessoa com DV possa viver socialmente da mesma forma que seus companheiros videntes, isto é, que ele esteja realmente integrado na sociedade.

Quanto à orientação e mobilidade Garcia (2003), menciona que essas habilidades se desenvolvem nas pessoas desde que elas nascem e, portanto um bebê com cegueira deve ser muito estimulado nos outros sentidos sensoriais para que construa da melhor forma possível tais habilidades, pois as usará bastante durante sua vida sendo nessa etapa, os pais, parte fundamental do processo. Conforme o crescimento, a criança irá aos poucos adquirindo destreza no uso do movimento do corpo. Para tanto,

Quando a criança começa a frequentar a escola, novas técnicas poderão introduzidas gradativamente e serem incorporadas por ela, passando a fazer parte de seu dia a dia. Nesta fase, o mediador mais direto é o professor especializado, que em parceria com os pais e professores de classe comum ajudarão a criança a construir as bases necessárias para sua independência, não apenas na orientação e mobilidade, mas também nas atividades da vida autônoma e social (GARCIA, 2003, p. 68).

Percebe-se, então a necessidade de que uma criança com cegueira ou baixa visão bastante acentuada tenha logo no início de sua aprendizagem uma postura ativa do professor com conhecimentos específicos na área da DV, além disso, a participação do professor da sala comum bem como dos familiares deve ser imperativa.

Papalia, Olds e Feldman (2006), chamam atenção para alguns elementos que podem contribuir para o desempenho escolar do aluno, sendo esses, o envolvimento dos pais na educação, o ambiente familiar e a condição socioeconômica são alguns desses elementos.

Por isso, a importância de que lhes sejam oferecidas condições para que adquiram habilidades para uma vida autônoma em que se tornem capazes de cuidar de suas casas, cozinham seus alimentos, entre outras atividades sem que necessitem do auxílio de outras pessoas. “O fator crucial é que os objetivos da educação e de desenvolvimento e a instrução planejada para satisfazê-los refletem as necessidades específicas de cada indivíduo”, (SMITH, 2008, p. 340).

Freitas (2006) menciona a importância da atuação do professor no sentido deste comprometer-se ao proporcionar bons resultados nas aprendizagens dos alunos com e sem deficiência. Em relação ao aluno com deficiência, ao acolhê-lo, o professor deve ter o cuidado para não atuar com piedade e, sim, demonstrar em suas ações a este aluno que ele pode aprender. Neste sentido, diferenças como as culturais, pessoais e sociais devem ser levadas em conta. Em suas palavras é dito que a

[...] própria natureza da função de professor, como um profissional que atua nas relações humanas, aliada à sua tarefa de gestor da sala de aula, coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e seus pares. Mais precisamente na situação de docência, o professor (educador especial / educador da classe comum) precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto a seus alunos (FREITAS, 2006, p.179).

Consultando algumas pesquisas sobre o aluno cego, Nunes e Lomônaco (2010, p. 56), mencionam que a falta da visão pode apresentar diferentes aspectos e assim, “o momento e a forma da perda visual (progressiva ou repentina), o contexto psicológico, familiar e social influenciam o modo como a pessoa vive sua condição de cegueira”. Dessa forma, suas potencialidades de aprendizagem, características, vida escolar, entre outros, diz respeito às suas peculiaridades. Os autores afirmam ainda que

O desenvolvimento da pessoa com cegueira está muito mais próximo ao de outras pessoas com características próximas (idade, condição socioeconômica, influência cultural etc.) do que a de outro cego. No entanto, ainda que não exista apenas um caminho de desenvolvimento para os cegos, algumas condições são importantes para melhorar e/ou viabilizar suas condições de aprendizagem. [...] Então, é preciso fazer com que a informação visual chegue até ele por outras formas. Para tal, outros canais sensoriais devem ser utilizados, como o tato e a audição. A importância da linguagem no desenvolvimento humano é inquestionável. Para o cego, a linguagem assume um papel ainda maior, porque as informações visuais a que ele não tem acesso podem ser parcialmente verbalizadas (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 56).

Segundo Nunes e Lomônaco (2010), importa lembrar que não só de outros sistemas sensoriais a pessoa com cegueira pode obter informações sobre o que lhe cerca, pois deve se considerar também o conhecimento que ela já possui em relação à sua apreensão do mundo, sendo esta construída de forma distinta, e talvez seja por isso que quando ela estabelece relacionamentos, o que primeiro se sobrai para outrem é sua cegueira, quando na realidade o que deveria sobressair-se é a pessoa que ela é.

Podemos pensar que, ao considerar as particularidades da cegueira, o profissional que trabalha com alunos cegos estará mais bem capacitado a estabelecer vínculos com os mesmos, entendendo que eles têm a cegueira com uma condição (dentre muitas outras que esse indivíduo também tem: classe social, gênero, cor/raça etc.). É inegável que tal condição impõe limitações ao seu processo de aprendizagem e ao seu desenvolvimento como um todo, mas, uma vez que as informações do mundo podem chegar por diferentes e variadas vias, o indivíduo cego tem tantas possibilidades de se desenvolver quanto as crianças videntes (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 58).

Pensando no contexto escolar, torna-se necessário ao professor que além da costumeira aula expositiva, ele seja criativo com a finalidade de que o aluno com cegueira também adquira o conhecimento dos conteúdos ministrados em aula, utilizando para isso outros recursos, os quais o aluno possa tatear, ouvir, cheirar, degustar para poder aprender, mesmo que de outras formas, o que os outros alunos estão aprendendo apenas usando o sentido da visão.

Nunes e Lomônaco (2010), concluíram que a cegueira ainda é pensada como a causa de incapacidade, em que as pessoas imaginam que a vida da pessoa com DV seja de frustrações, pois lhe falta algo. Para os autores, esse pensamento prejudica os relacionamentos estabelecidos pelas pessoas com DV pelo fato das outras pessoas desconhecem a sua verdadeira condição.

Vilaronga e Caiado (2013), também pesquisaram trajetórias e expectativas de quatro alunos com DV referentes ao contexto escolar e que estavam frequentando em um cursinho pré-vestibular. Elas trabalharam com o método da história de vida dos participantes, com a intenção de compreender o tempo histórico e lugar social, nos quais os alunos tiveram suas experiências.

Dentre os resultados desta pesquisa, elas apresentaram relatos dos alunos em que foi possível verificar a falta de preparo dos professores e da escola durante o ensino infantil e fundamental dos mesmos, no sentido de lhes promover o aprendizado; assim como, mostrou a lembrança dos alunos em relação a professores e funcionários que procuraram por recursos próprios na intenção de ensiná-los na década de 90. O companheirismo dos colegas também foi relatado pelos alunos como parte significativa de suas trajetórias escolares.

Percebe-se dessa forma, que a visão ainda é tida pelo ser humano como o caminho mais importante para que a pessoa se relacione com o mundo, como é citado por Aranha (2005) bem

como é mencionado por Quinet (2004, p. 14), “a produção do olhar em nossa sociedade atual é privilegiada”.

O desempenho escolar do aluno com DV, além de seu potencial, depende também das oportunidades proporcionadas a ele, pois a tendência é que ele tenha um bom rendimento na escola comum e segundo Smith (2008), grande número de alunos com DV aprendem a ler, escrever e participam socialmente. A autora ressalta a importância das adaptações implantadas em sala de aula. O modo como o professor se movimenta na sala, o preparo antecipado da aula com materiais adequados como versões em Braille ou em letras grandes, versões em áudio, o estímulo ao aluno para o uso de equipamentos auxiliares, são métodos que favorecem o desempenho escolar do aluno.

Smith (2008), menciona ainda que para evitar que o aluno com DV se desenvolva construindo baixa autoestima, imaturidade, timidez, dependência, entre outras características é importante que se trabalhe em conjunto, então, a família, professores e seus iguais podem lhe beneficiar promovendo as experiências necessárias.

Oportunizar o desenvolvimento das habilidades interpessoais. Ser informado sobre o *status* social do aluno com deficiências visuais. Moldar comportamento apropriado. Estimular o aluno a participar de todas as atividades escolares. Ajudar os alunos a comunicar sempre as suas necessidades visuais (SMITH, 2008, p. 338).

Ochaita e Espinosa (2004), alegam que pela falta da coleta de informação visual os alunos com DV devem ter voltados para si um programa educacional que lhes auxiliem na obtenção de êxito no desempenho e rendimento escolar e listam alguns detalhes que merecem atenção das pessoas responsáveis pela educação desses alunos

As pessoas encarregadas da educação das crianças cegas devem conhecer as características mais importantes do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com deficiências visuais graves, porque só dessa forma poderão adaptar suas ações às peculiaridades da criança. As importantes diferenças que existem entre as distintas crianças consideradas cegas e as deficientes visuais não permitem oferecer “receitas” gerais para sua educação. O tipo e o grau de deficiência que possuam, como também sua própria história familiar e educativa, condicionarão o tratamento educativo que devem receber (OCHAITA ; ESPINOSA, 2004, p. 162).

Diante do exposto, percebe-se que além de proporcionar a aprendizagem, a escola é fundamental na construção de relacionamentos, por isso, a importância de se trabalhar na área educacional temas referentes às relações interpessoais, uma vez que muitos dos problemas que ocorrem na escola, citando como exemplos, a falta de esclarecimento sobre as deficiências, preconceito, estigma, *bullying*, falta de comunicação entre professores e alunos e destes com professores e colegas de escola, poderiam ser evitados, ou ao menos, atenuados se aos alunos fosse oferecida a oportunidade de conhecerem, aprenderem e vivenciarem momentos sobre esses temas.

Vale ressaltar que segundo Nunes e Lomônaco (2010, p. 60), o estigma, gera prejuízos à pessoa com DV causando-lhe baixa autoestima.

Compreendendo como acontecem os relacionamentos interpessoais no ambiente escolar é possível que se crie situações para que os alunos desfrutem um convívio favorável que possa proporcionar bom rendimento escolar. Para tanto, é importante para os alunos com deficiência que a inclusão se realize efetivamente.

INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Dentre as experiências vividas pelo aluno com DV, está a sua inclusão no contexto escolar, e no ponto de vista de Aciem, Rocha e Rogrigues (2013, 77), “a escola é um ambiente social que deverá promover a inclusão de pessoas com DV, contribuindo para que os obstáculos gerados, muitas vezes pela própria sociedade, sejam minimizados, bem como atitudes preconceituosas”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) pretende que alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado de preferência na rede regular de ensino, garantindo-lhes o sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, contanto com várias estratégias para a realização dessa meta (BRASIL, 2014). Para tanto, conta com o trabalho da educação especial que segundo o artigo nº 58 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) é entendida como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Alguns alunos com DV necessitam de atendimento especializado, tanto no que tange à aprendizagem, quanto nas questões sociais e emocionais, sendo estas relevantes, pois envolvem as várias maneiras de se relacionar com o outro; envolve a afetividade, o sentimento de pertença a determinado grupo e o conhecer-se a si próprio, ou seja, como eles vivenciam esses sentimentos tão importantes para seu desenvolvimento.

É bastante significativa que haja a sensibilização dos demais alunos, da sociedade, adaptações curriculares, qualificação e especialização de professores, produção de livros e materiais pedagógicos, adaptação física das escolas e oferta de transporte escolar adaptado. Essas atitudes propiciam a efetivação da inclusão, visto que a participação da comunidade é de suma importância, (BRASIL, 2001).

Ao discorrer sobre diferenças e inclusão, Omote (2006), cita que se devem considerar também as diferenças que reproduzem limitação, dificuldade ou degeneração nos diversos graus e

não somente se discutir sobre as diferenças com possibilidade de adaptação. Na intenção de se criar alterações no modo de pensar e agir das pessoas em relação à pessoa com deficiência, surge a possibilidade de não se perceber a real situação de limitação em que essa se encontra, podendo se tornar uma atitude preocupante.

Na defesa da “igualdade de direitos e a cidadania plena” (OMOTE, 2006, p. 256), das pessoas com deficiência, não há a pretensão de se oferecer as mesmas situações de acesso ao aprendizado formal ou o seu ingresso ao mercado de trabalho, o que se pretende é que “seja assegurado o acesso a serviços de qualidade, capazes de atender às necessidades especiais delas para construir com dignidade e melhor qualidade a sua própria vida” (OMOTE, 2006, p. 256).

Omote (2006), entende que o uso de serviços especiais para as pessoas que necessitem receber assistência em função de sua limitação é válido, uma vez que esses serviços propiciam aos alunos o atendimento adequado às suas necessidades específicas. Na perspectiva da educação inclusiva busca-se adequar as condições de ensino às necessidades de cada aluno, assim como, capacitá-lo a adequar-se às normas de convívio da sua comunidade.

Ao aluno com DV, a educação, segundo Nunes e Lomônaco (2010, p. 61), “é marcada pela relação intrínseca com o atendimento especializado, capaz de suprir as necessidades especiais advindas da falta de visão e assegurar o ensino formal deste aluno”. Esse atendimento especializado faz parte da educação especial, a modalidade de ensino que visa trabalhar juntamente com o ensino comum.

Sob essa ótica, Voltolini (2011, p. 41), comenta que o conhecimento sobre o aluno com o qual se está trabalhando deve ser considerado, pois em função de suas características pode-se preparar e oferecer o ensino adequado.

Conhecer a criança adequando nossa ação ao que agora sabemos dela torna-se uma paixão que anima o espírito pedagógico. Calibrar a atividade que lhe será proposta segundo o seu estágio de desenvolvimento, privilegiar recursos didáticos que envolvam seus interesses e traços culturais são exemplos recentes dessa perspectiva de adequação.

Por isso, a necessidade dos professores considerarem as particularidades de cada aluno na hora de escolherem o material e as atividades mais apropriados ao aprendizado de modo a contemplar o rendimento de todos os alunos da sua sala (ACIEM; ROCHA; RODRIGUES, 2013).

Pensando de igual forma, Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 468) citam que “as escolas que adaptam o ensino às capacidades dos alunos obtêm melhores resultados do que aquelas que tentam ensinar todos os alunos da mesma maneira”.

Antes de tudo, o professor deve conhecer seu aluno, saber quem é esse ser humano que está diante de si para poder assim, fasciná-lo e envolvê-lo totalmente em uma relação. Um bom

professor é aquele que “transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido o aluno, não há quem o segure” (ALVES, 1997, p. 113). Em outras palavras, não adianta o professor chegar à sala de aula e despejar ou explicar uma matéria perfeitamente, pois se o aluno não estiver envolvido com o assunto, de nada adiantará a performance do professor, o aluno nada aprenderá. Daí a grande importância do professor conhecer seus alunos.

Quando se pensa no desempenho de um aluno com DV é importante ressaltar que não é pela simples presença do mesmo na escola e com acesso ao conteúdo acadêmico que ele poderá ser considerado incluído na mesma, pois “estar incluído significa pertencimento ao grupo social, que se reúne por afinidade de interesses e motivações. Há que se mediar conflitos e ambiguidades para superar as práticas de exclusão” (ANACHE, 2010, p. 85).

Haddad (2009, p. 89) comenta ser necessário “investimento, construção e desconstrução, tolerância e aceitabilidade das diferenças”. A seguir, o pensamento da autora

Acredito que o campo do afeto precisa ser regado, olhar para o lado e olhar as pessoas que nos cercam, descobrir o que cada um tem de melhor e não de pior, é um olhar a seu modo e tempo, admirá-los sem muito explicar. Simplesmente admirar o diferente. Educar com afeto é olhar além, é acreditar no desenvolvimento de uma nova geração. De nada servirá a rapidez das informações, se não houver respeito ao diferente, e do refletir sobre nossa responsabilidade no mundo atual (HADDAD, 2009, p. 89).

Uma interessante reflexão é apresentada por Abreu (2013, p. 184), quando menciona que “há determinadas profissões que só devem ser exercidas por aqueles que têm o talento para desempenhá-las. Em especial: a Educação”. Essas palavras atribuem grande responsabilidade às profissões ligadas à escola, pois

[...] comprometem diretamente os outros, por constituir-se de pessoas que delas dependem. A princípio, os alunos costumam atribuir ao professor um respeito e estão dispostos a se submeter à sua liderança. Esse atributo o professor jamais deveria perder, mas usá-lo em benefício da transmissão do conhecimento. [...] O ofício do professor é, sem dúvida, nobilíssimo, e deveria ser exercido com cativante humildade. [...] Lidar com gente requer muito cuidado e fineza no trato (ABREU, 2013, p. 185).

Pensa-se então, no importante exemplo que o professor pode proporcionar a uma sala de aula, na qual há um aluno com DV ou qualquer outra deficiência que seja, pois, a maneira como o professor se relaciona com o aluno com deficiência pode influenciar a sala de aula nesse aspecto.

Vale lembrar que esse aluno tem uma história de vida e, portanto,

[...] a escola deve levar em conta as experiências, vivências, conhecimentos que a criança traz consigo e o que está por acontecer em sua trajetória. Durante a

aprendizagem os atores principais são: aluno e professor. A criança cega muitas vezes chega a escola sem um "passado" de experiências como seus colegas que enxergam, não apresenta as rotinas da vida cotidiana de acordo com a sua idade, os seus conceitos básicos como esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal são quase inexistentes e sua mobilidade difícil, o que poderá levar à baixa estima e dificultará o seu ajustamento à situação escolar, isto é, a sua inclusão de fato (MACHADO, 2003, p. 25).

Diante desse cenário de considerações e reflexões, várias são as expectativas expressas pela pessoa com DV, pela família, pela sociedade, entre outros. É importante que essa pessoa sinta-se inserida e envolvida em todos os sentidos e em todas as situações, seja na família, nos meios sociais ou na escola. Assim, quando se menciona o assunto escolar, logo se pensa no termo inclusão, termo este vastamente discutido na área educacional e social, porém um termo que pode ser questionável, uma vez que no interior de uma escola todos os alunos que nela se encontram, automaticamente são todos eles alunos incluídos e não apenas os alunos com deficiência.

Ao longo da trajetória de dificuldades e lutas vividas pelos alunos com DV, bem como, alunos com outras deficiências, atualmente eles estão inseridos nas escolas regulares, o que pode gerar algumas incertezas, pois

[...] não obstante um aporte legal considerável e tido como técnica e filosoficamente perfeito, especialmente no que reporta à garantia de direitos (à vida, à escolaridade, à educação, ao ir e vir), tantas crianças estão excluídas deles? Por que, não obstante este mesmo aporte legal, crianças e jovens são encaminhados para avaliação psicológica e têm com base em resultados discutíveis, seus caminhos truncados, seus destinos alterados? Que inclusão é essa que (novamente), não obstante o aporte legal, os movimentos de pessoas com deficiências, individual ou coletivamente, não cumpre seu objetivo maior, qual seja, garantir aos educandos a aprendizagem dos conteúdos de um plano de estudo com base em suas características próprias e que também considere fatores culturais, sociais e ambientais, entre outros? (DENARI, 2008, p. 200).

As indagações que Denari (2008, p. 200) propõe são relevantes e implicam como ela própria sugere em uma busca de conhecimento que possa ser transformado “em soluções possíveis e passíveis de serem realizadas”. Essas palavras dão margens a reflexões, pois se de um lado uma educação específica a um grupo de alunos com determinada deficiência se torna segregadora, por outro, a inclusão feita de modo extremado, drástico, também deixa a desejar, talvez por não possuir recursos satisfatórios a oferecer a todos os alunos.

Denari (2008) apresenta algumas sugestões válidas, quais sejam, que frente à necessidade de cada aluno, poderia se oferecer atendimentos plurais, porém sem suscitar o desenvolvimento de sua não participação escolar, uma vez que todos os alunos se diferenciam uns dos outros; que o meio escolar proporcione diferentes experiências com o intuito de que o aluno seja exposto em ótimas condições de aprendizagem; que a interação com companheiros de mesma idade possa ser um ótimo

meio de proporcionar condições para a vida social e que não haja a criação de um projeto no qual seja eliminada a criação de rótulos.

Como menciona Dall'Acqua (2009), os direitos adquiridos devem ser garantidos e não somente criados. É importante que se fique atento, pois estar na escola não implica a aquisição de conhecimento.

Os fatos recentes mostram que, ao mesmo tempo em que as políticas públicas de educação preconizam a democratização de acesso e permanência de todos os alunos em escolas regulares, educar pode estar significando apenas ocupar espaços físicos (DALL'ACQUA, 2009, p. 71).

Bruns (2008) apresenta uma condição de grande importância a ser considerada para que a inclusão, tanto a escolar, quanto a social se realize de fato. Em suas palavras menciona.

Ouso dizer que o primeiro passo da inclusão cabe à família, que considero ser o palco onde aprendemos e apreendemos as primeiras lições de afeto e / ou desafeto. Assim, rompendo barreiras os cegos vão fazendo história, abrindo clareiras, mostrando que são resilientes. A nós, videntes, a lição: a inclusão está apenas começando (BRUNS, 2008, p. 42).

Refletindo sobre a inclusão de modo pleno, pode-se pensar que esta não se efetivará se ficar apenas na dependência dos meios legais ou, se for olhada como apenas uma função da escola, falta ainda a participação familiar, pois a família é o primeiro núcleo social da criança. É nesse núcleo que a criança aprende a respeitar a diversidade, a não ser preconceituosa, a não rotular outras pessoas; e é também nesse núcleo que a criança com deficiência aprende a ser respeitada, a ser autônoma, a desenvolver elevada autoestima, ou seja, a sentir-se pertencente à sociedade.

É a sociedade e não só a escola que deve ser inclusiva, sendo o convívio social com a diversidade muito importante, pois dessa forma as pessoas se preparam para a “vida social numa coletividade constituída por pessoas com variações em infinitas características e profundas desigualdades sociais” (OMOTE, 2006, p. 262). Aprender na diversidade é fundamental para que as gerações vindouras sejam “mais bem qualificadas para a promoção da equidade e justiça social” (OMOTE, 2006, p. 262).

Uma gestão escolar voltada para a inclusão tem em vista levar “a escola em um espaço solidário, atenta ao processo de aprendizagem de seus alunos, especialmente àqueles que mais necessitam” (MARSIGLIA, 2013, p. 141), pois ter acesso ao conhecimento é direito de todo ser humano. É importante um olhar atento ao que se passa no âmago do aluno ao invés de considerar modos de agir superficiais. Na busca constante pela inclusão, deve-se então proporcionar apoio e afeição ao aluno evitando-se as rotulações que lhe causarão danos no desenvolvimento pessoal. O

professor e o diretor sem orientação podem prejudicar o ensino especial tornando-o desfavorável. Além dessas considerações, o autor traz um interessante pensamento.

Ser professor e diretor de escola inclusiva é hoje permanecer em inalterável circulação, seja essa de frequente envolvimento com as inovações que surgem no campo educacional, seja de busca contínua pela capacitação e aperfeiçoamento de seu profissionalismo. Deve se encaixar nos parâmetros de mudança, de busca incessante por transformação, renovação e inovação, que não se conforme com a mesmice educacional, nem vislumbre outros objetivos quando necessitar de astúcia para modificar tirocínio e costumes, mas que olhe para dentro de si, de modo que medite firmemente sobre seus estilos como pedagogo, profissional, educador, cidadão e ser humano (MARSIGLIA, 2013, p.155).

Sala e Aciem (2013) mencionam que a escola inclusiva faz parte das políticas públicas que garantem às pessoas com necessidades educacionais o acesso aos estudos em escolas regulares. Portanto, deve proporcionar a todos, condições favoráveis de acesso educacional satisfatório. Pensando no aluno com DV, as autoras citam que na perspectiva da educação inclusiva é fundamental que o professor da escola regular conheça as diversas particularidades que envolvem a DV com o intento de tornar acessível o conteúdo curricular ao aluno.

Para Denari (2013, p. 8) é necessário que as diferenças particulares sejam levadas em consideração, a educação escolar dos alunos com deficiências “deve ser personalizada, respeitando ritmos de cada um e assentada na cooperação entre todos os envolvidos nesse processo” e carecendo ainda da participação familiar. Considerando que o professor tem uma atuação de grande valia para que mudanças se realizem na educação, é importante que haja

[...] a necessidade de uma formação voltada às áreas da educação Especial, quer para professores, quer para toda a equipe escolar. Isto implica estender a formação, inclusive, ao pessoal técnico (diretor, coordenadores, secretaria) e auxiliares de serviços (serventes inspetores e merendeiras). Da mesma forma, não há como prescindir de (in)formação especializada para profissionais de áreas complementares, tais como, assistentes sociais e psicólogos, cujo trabalho mantém estreitas (ou idealmente deveria manter) ligações com a escola, com o poder público e com a família (DENARI, 2013, p. 8).

Há, então, a necessidade de atitudes favoráveis que venham a impedir situações preconceituosas, rotulação e até mesmo o receio de ficar frente ao diferente. Dessa forma, o professor deve ter em mãos recursos para lidar com a diversidade presente na sala de aula atualmente (DENARI, 2013). Pensando na busca de aprimoramento, os profissionais da educação providos de conhecimento, orientações, alternativas e um olhar diferenciado passam a ser

[...] mais qualificados cujas ações não se destinam tão somente ao mero aceite, em sua sala de aula, daquele inadequadamente designado como “aluno de inclusão”; ao

contrário, significa saber diagnosticar a situação da sala de aula, considerando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno; as características intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem; conhecer o desenho e o planejamento do ensino; significa, por fim, saber incorporar as demandas do aluno em condição de deficiência e buscar o equilíbrio entre a compreensão de todos os alunos e a atenção às diferenças individuais (DENARI, 2013, p. 8).

Sob essa ótica, percebe-se a importância das discussões oferecidas por diferentes autores, os quais trazem contribuições valiosas para que o sistema de trabalho na perspectiva de educação inclusiva seja enriquecido, munindo os profissionais da educação com informações, orientações, pontos de vista, recursos diversos, entre outros, com o intuito de que esse sistema se estabeleça efetivamente em bases sólidas.

Tão importante quanto o cuidado com os conteúdos e objetivos acadêmicos proporcionados aos alunos, com ou sem deficiências, há que se dedicar uma atenção meticulosa em relação a como acontecem as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, visto serem estas um elemento valioso para o desenvolvimento do aluno na sua totalidade.

Diante da fundamentação teórica, a qual expôs os pontos de vista de autores diversos, bem como apresentou pesquisas que apontaram a importância das relações interpessoais na vida social e escolar da pessoa com DV e a relevância das ações escolares na construção destas relações, o objetivo da pesquisa foi identificar as relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos com DV e os professores, colegas, e demais pessoas que fazem parte do seu convívio escolar.

Perante a explanação teórica, a próxima seção trata do método utilizado para a realização da pesquisa.

4 MÉTODO

Realizou-se a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (2004), está trabalha com uma realidade diferenciada. Neste caso, a pesquisa visou trabalhar com os significados, valores, atitudes e crenças presentes de uma maneira profunda nas relações interpessoais.

A pesquisa se caracterizou como exploratória, pois como indica Gil (2002), esta tem por finalidade, descrever características de certa população ou fenômeno e com vistas a permitir um novo entendimento pesquisado.

Participantes

A condição para a escolha dos participantes foi a de não vinculação a quaisquer outras pesquisas, bem como o consentimento da escola, família e deles próprios, conforme atesta o documento (TECLE) relacionado no Anexo A. A razão da escolha de alunos nesta etapa escolar deveu-se ao Ensino Fundamental Ciclo II (6º ao 9º ano) concentrar alunos na fase da adolescência.

Participaram três alunos, sendo os mesmos nomeados ficticiamente de Enzo, Marco e Clara.

Enzo, um garoto com 13 anos de idade com cegueira congênita (glaucoma) em ambos os olhos, hereditária da família materna. Foi alfabetizado em escola regular frequentando sala de atendimento especializado na qual desenvolveu atividades de orientação e mobilidade, Sistema Braille e Soroban. Durante a pesquisa cursava o 8º ano escolar e utilizava computador com o sistema Dosvox. Estuda na escola A.

Marco, um garoto de 13 anos de idade com baixa visão, tem ambliopia anisométrica no olho direito, usou óculos até cinco anos de idade, atualmente usa lente de contato apenas no olho direito. Foi alfabetizado em escola regular. Recebe da escola apostilas ampliadas na fonte Arial nº 20 com espaçamento 1,15. Durante a pesquisa cursava o 8º ano escolar. Estuda na escola B.

Clara, uma garota de 11 anos de idade com baixa visão tem toxoplasmose bilateral congênita acompanhada de nistagmo. Usa óculos e possui uma lupa (régua) para leitura. Recebe da escola apostilas ampliadas na fonte Times New Roman nº 28 com espaçamento 1,15. Durante a pesquisa cursava o 6º ano escolar. Estuda na escola C.

O quadro a seguir apresenta as características gerais dos participantes.

Quadro 1. Caracterização dos participantes.

Participante	Idade	Escolaridade	Diagnóstico/causa	DV
Enzo	13 anos	8º ano	Cegueira em ambos os olhos CID 10 - H54-0	Cegueira
Marco	13 anos	8º ano	Ambliopia anisométrica CID 10 - H53-0	Baixa visão - 20/50 - olho direito
Clara	11 anos	6º ano	Toxoplasmose bilateral congênita CID 10 - P37-1 Nistagmo CID 10 - H55	Baixa visão AVCD a 3 metros.

Local da coleta de dados

A coleta de dados foi feita em três escolas públicas localizadas em um município de médio porte do interior de São Paulo, denominadas como escola A, B e C.

A escola A é uma escola municipal, atende alunos do Ensino Fundamental e EJA. Os primeiros contatos foram feitos de março a abril, sendo as observações e a entrevista realizadas de abril a maio.

A escola B é uma escola estadual, atende alunos do Ensino Fundamental e Médio e funciona no sistema integral de ensino. Os primeiros contatos foram feitos durante o mês de agosto, sendo as observações e a entrevista realizadas no mês de setembro.

A escola C é uma escola estadual, atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, funciona com salas fixas (os alunos se deslocam para as salas de aulas). Os primeiros contatos foram feitos no mês de setembro, sendo as observações e as entrevistas realizadas entre o mês de setembro e outubro.

O cronograma completo da pesquisa está relacionado no Apêndice A.

Instrumentos:

- Diário de Campo: De acordo com Minayo (2004, p. 100) nele podem ser registradas as “observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa”.

- Roteiro para entrevista semi-estruturada previamente elaborada pela pesquisadora: O roteiro consiste “em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação” (MINAYO, 2004, p. 121). Na primeira parte do roteiro há um

espaço destinado à coleta de dados de identificação, para fins de caracterização dos participantes. Na segunda parte, o roteiro apresenta questões que nortearam a entrevista em relação à trajetória do contexto escolar do aluno. O roteiro foi adaptado de acordo com a faixa etária do mesmo e encontra-se relacionado no Apêndice B.

Materiais:

- Gravador de áudio; equipamento eletro-eletrônico, computador completo.

Procedimento para a coleta de dados

A partir de consulta aos órgãos de educação do município - Secretaria Municipal de Educação e Diretoria Regional de Ensino - buscando averiguar a quantidade de alunos com DV incluídos em salas de aula comuns, os dados foram coletados nas respectivas escolas onde estudam os participantes, após autorização da direção, dos familiares e do consentimento dos próprios participantes conforme documento (Anexo A).

Foram feitos vários contatos com escolas que tinham alunos com DV; porém em virtude de vínculos de pesquisa com outros cursos, e, conseqüentemente, alunos já participarem de outras pesquisas, somente três escolas concordaram com a presente pesquisa. Outras alegaram motivos pessoais dos alunos.

Mediante as autorizações e em conformidade às normas escolares deu-se início à coleta de dados propriamente dita.

Para identificar as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos com DV e as demais pessoas do contexto escolar foram feitas com cada aluno, aproximadamente cinco observações com duas horas de duração cada uma. Estas horas foram distribuídas entre momentos na sala de aula e momentos no intervalo. Foram observados dados referentes às interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-agentes escolares. Os dados foram registrados no diário de campo. Foram realizadas também, entrevistas individuais de aproximadamente 30 minutos de duração.

Anteriormente, a entrevista foi aplicada com três alunos não participantes da pesquisa para avaliação e ajuste quanto aos enunciados. Para avaliação semântica e adequação dos resultados optou-se pela análise de dois juízes independentes, alunos de pós-graduação em Educação Especial.

Para a realização das entrevistas, seguiu-se o recomendado pelas escolas.

Escola A - entrevista realizada na sala de aula durante o horário do intervalo.

Escola B - entrevista realizada na sala dos professores.

Escola C - entrevista realizada na sala de aula durante um horário vago.

Procedimentos para a análise de dados

As informações coletadas por meio dos instrumentos e materiais utilizados foram analisadas à luz do referencial teórico que pautou esta pesquisa.

Os dados das observações referentes às interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-agentes escolares foram registrados no diário de campo e foram agrupados em duas categorias, quais sejam: Relacionamento aluno/aluno e Relacionamento aluno/ professor/agentes escolares.

As entrevistas foram transcritas e lidas na íntegra, separadamente por participante. As nove questões pertencentes ao roteiro da entrevista foram analisadas e discutidas em função dos relatos e situação de cada participante. Cada questão recebeu uma denominação específica para representar o assunto abordado, quais sejam: 1- Sobre o ler e escrever; 2- Percebendo a escola; 3- O ir e vir; 4- Trabalhando em grupo; 5- Relacionando-se com colegas e professores; 6- Desfrutando o horário do intervalo; 7- Pedindo ajuda; 8- Receber elogios é motivador; 9- Convivendo na escola.

A análise referente às observações foi ilustrada com recortes dos registros do diário de campo, bem como a análise das entrevistas foi ilustrada com recortes dos relatos dos participantes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados da pesquisa bem como sua discussão está organizada da seguinte forma:

- Análise e discussão dos resultados obtidos por meio das observações realizadas com os participantes, ilustradas por alguns recortes dos registros do Diário de Campo (DC).
- Análise e discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os participantes, ilustradas por alguns recortes dos relatos dos mesmos.

Análise e discussão dos resultados obtidos por meio das observações realizadas com os participantes

É interessante olhar com atenção e minúcia o comportamento do ser humano nas diferentes atuações cotidianas. Observar situações no contexto escolar permite trazer ao conhecimento uma variedade de atitudes emergentes nas relações interpessoais estabelecidas entre alunos, professores e demais profissionais da educação.

Relacionamento aluno/aluno

O relacionamento aluno/aluno corresponde às maneiras de como os alunos interagem durante as aulas, durante os intervalos e demais atividades. O tempo todo, os alunos estão interagindo, se relacionando com os colegas. Surgem relacionamentos que lhes proporcionam satisfação, prazer, divertimento, assim como surgem outros que lhes trazem insatisfação, descontentamento, nervosismo, entre outros sentimentos.

Interação com os colegas

Entende-se o comportamento de interação, como o relacionamento social no qual as pessoas se influenciam umas as outras (CHAPLIN, 1981). É a maneira como o aluno procede junto aos colegas em relação à comunicação, convivência e quantidade de relações estabelecidas.

Enzo e Clara apresentaram pouca interação com colegas tanto em sala de aula, quanto no horário de intervalo, ou seja, se comunicavam com um ou dois colegas. Marco, apesar de ter um amigo mais íntimo, interagia com vários colegas.

Um bom relacionamento interpessoal no contexto escolar é bastante importante para o aluno em relação ao seu desenvolvimento. Autores como Ochaita e Espinosa, (2004); Papalia, Olds e Feldman (2006); e Haddad (2009) assinalam que é importante para o adolescente que ele seja acolhido pelos seus pares no ambiente escolar, que se sinta parte do grupo e essa atitude deve ser incentivada pela escola no sentido estimular os alunos a perceberem o valor do respeito à diferença e às relações interpessoais positivas que devem ser cultivadas pelos alunos. Enzo e Clara não desfrutavam desses fatores, uma vez que suas relações interpessoais eram estabelecidas com um ou dois colegas, não participavam de um grupo maior de alunos.

Recortes ilustrativos

Enzo interagiu somente com um colega durante a aula (DC, p. 4,5, 9, 13). Durante a aula de Educação física interagiu em duas aulas com o auxílio do colega que o levava e trazia para dentro da escola e o acompanhava onde fosse necessário (DC, p. 7). Para Enzo, os alunos da sala só falavam com ele quando entravam na sala de aula durante o horário de intervalo, o qual ele permanecia sozinho e pediam-lhe para dar algum recado ou entregar algum objeto a outra pessoa (DC, p 11).

Clara passeava com a amiga durante o intervalo, ia à merenda (DC, p. 33, 38, 41,43). Trabalhava em dupla com a mesma amiga, apresentava pouco diálogo com outros alunos (DC, 43,44). Conversas paralelas assinalaram a dificuldade que Clara apresentou ao ingressar na escola do ciclo II. A aluna demonstrava comportamento impetuoso em relação aos colegas, o que causou uma situação de conflito e a turma da sala de aula se revoltou contra ela. Atualmente, a situação está mais amena (DC, 46).

Marco durante o intervalo passeava com um grupo de quatro a cinco colegas (DC, p. 21, 25, 26, 29). Participou de trabalho em grupo composto de nove colegas (DC, p. 23). Durante a aula de Educação Física jogou futebol (DC, p.25).

Irritação

Entende-se a irritação como o comportamento de forte reação emocional provocada por algumas situações como frustrações, ataques verbais, entre outras (CHAPLIN, 1981).

Enzo não apresentou irritação com os colegas. Marco e Clara apresentaram esse comportamento nos relacionamentos com colegas.

Tanto os adolescentes com deficiências, quanto os que não as possuem apresentam como características da fase da adolescência, momentos de ira. Isso pode ser verificado nas afirmações de Fu I, Curatolo e Friedrich (2000), nas quais indicam que é comum na fase adolescente, que o aluno apresente angústia pela sensação das perdas as quais está passando, a perda do corpo infantil é um

exemplo. Nesses momentos, ele pode manifestar sentimentos de raiva e irritabilidade nos seus relacionamentos interpessoais, contudo esses sentimentos são característicos dessa fase.

Recortes ilustrativos

Marco se irritou e xingou um colega que lhe arrancou uma folha de caderno (DC, p. 22). Comentários paralelos apontaram que em tempos anteriores o aluno foi um pouco irritado, porém no momento da pesquisa já não apresentava a irritação (DC, p. 26). Marco criticou e reclamou de forma um pouco exaltada a postura do amigo dizendo para que ele começasse logo as atividades direcionadas ao tema que o grupo iria discutir (DC, p. 27).

Clara ajudou a professora a entregar papeletas de exercícios aos colegas, mas voltou chorando e bastante irritada dizendo que uma colega havia lhe perturbado e debochado dela (DC, p. 33). Irritou-se quando colegas pegaram sua lupa (DC, p. 39).

Isolamento

Entende-se como o comportamento de se afastar, de evitar o contato com outras pessoas (CHAPLIN, 1981).

Enzo apresentou vários momentos de isolamento, no sentido de se manter solitário, afastado de toda a turma da sala de aula. Clara e Marco não apresentaram esse tipo de comportamento.

Percebe-se que Enzo, na tentativa de ser aceito, como cita Amiralian, (1997), optou pela solidão e o isolamento, por sentir que sua diferença, ou seja, sua DV possa atrapalhar o desenrolar de seus relacionamentos, sentindo que dentre os grupos não há lugar para ele. É importante a atuação acolhedora de professores e colegas para que o aluno não desenvolva baixa autoestima, não se sinta humilhado ou inferiorizado, pois esses sentimentos podem lhe trazer prejuízo no seu desempenho escolar como aponta (Miras, 2004). Segundo Smith, (2008), para evitar que o aluno com DV se desenvolva construindo baixa autoestima, imaturidade, timidez, dependência, entre outras características é importante que se trabalhe em conjunto, então a família, professores e seus iguais podem lhe beneficiar promovendo experiências.

Recortes ilustrativos

Enzo ficava em todos os seus horários de intervalo, sozinho na sala de aula (DC, p. 3, 9, 10). Em função de uma reunião de professores seguida de intervalo, o aluno permaneceu sozinho dormindo durante aproximadamente trinta minutos (DC, p.15).

Em conversa paralela, surgiu a informação de que o aluno disse não sair para o intervalo porque não tinha o que fazer durante o mesmo e então era melhor ficar na sala sozinho (DC. p. 9).

Mobilidade restrita

Mobilidade restrita é entendida como ter a capacidade de movimentar-se com limitação (CHAPLIN, 1981).

Enzo apresentava limitações na sua mobilidade. Marco e Clara não apresentaram tal restrição.

É importante para a pessoa com cegueira que ela tenha um treino de orientação e mobilidade para facilitar sua independência. Apesar de ter treino de orientação e mobilidade e afirmar que tem condições de se movimentar no interior da escola, Enzo se mostrava dependente para se movimentar na escola. Gil (2000), Ochaíta e Espinosa (2004) e Garcia (2003) comentam que a pessoa com DV encontra dificuldades em socializar-se quando se deparam com dificuldades em relação à orientação e mobilidade e por isso é fundamental que esse treino seja iniciado desde a infância, e que existem técnicas específicas para o aprimoramento dessas habilidades, nas quais a pessoa com DV utiliza o tato, olfato e audição como norte para apreender o meio em que vive com segurança e confiança.

Recortes ilustrativos

A mãe leva e busca Enzo aproximadamente cinco minutos antes do horário habitual da escola. A mãe o leva até a entrada da escola e um amigo (sempre o mesmo) o leva até a sala de aula. Essa é a rotina de entrada e saída da escola (DC, p.5, 7, 9,) Do mesmo modo, ele depende do amigo para qualquer movimentação na escola.

Participação nas atividades com colegas

Entende-se participação como o procedimento no qual a pessoa atua em uma atividade (CHAPLIN, 1981).

Marco e Clara participam de atividades da escola (DC, p. 41). Enzo participou de apenas uma atividade.

Na área escolar como cita Antunes (2012b), as relações interpessoais devem ser construídas de modo a favorecer uma atmosfera de envolvimento entre as pessoas, considerando preceitos psicopedagógicos e emocionais, gerando assim, a colaboração de todos.

Recortes ilustrativos

Enzo foi chamado para tirar foto com a turma em comemoração ao aniversário da escola, o amigo o acompanhou até o local. (DC, p. 9). No dia do aniversário da escola houve uma gincana e Enzo não participou dizendo que não tinha o que fazer na gincana. Disse que o amigo que o

acompanha não irá participar então não tem como ele ir também. (DC, p. 10). Ele não participou da festa junina (DC, p. 15).

Clara assistiu aos jogos do torneio interclasses (DC, p. 43).

Marco participa do grupo Clube Juvenil (DC, p. 27).

Solicitude com os colegas

Entende-se por solicitude o comportamento de dedicar-se, prestar assistência, empenhar-se, ter boa vontade, desejo de atender alguma solicitação da melhor maneira (HOUAISS, 2001).

Enzo e Marco não apresentaram essa característica. Clara apresentou característica de solicitude.

Clara apresentou atitudes de atender da melhor forma dificuldades de um colega, talvez porque queira ser aceita pelos colegas de sala de aula, parece querer integrar-se ao grupo. Como explica Papalia, Olds e Feldman, (2006) quando falam sobre ser para o adolescente encorajador estar ao lado de seus pares, por passarem pelas mesmas experiências, terem como base a amizade, serem solidários e que almejam ser independentes. Clara parece almejar o sentimento de pertença, uma vez que tem conflitos nas relações interpessoais estabelecidas com a turma da sala de aula.

Recortes ilustrativos

A aluna foi solícita com o colega que apresentava dúvidas. Pede para ajudar outra colega que está com dificuldades (DC, p. 35). Dispõe-se emprestar a borracha ao colega que a perturbou poucos minutos antes. A professora comenta que a aluna sempre empresta seu material (DC, p. 36). A aluna sai do seu lugar e vai ajudar um colega (DC, p. 42).

Relacionamento aluno/ professor/agentes escolares

O relacionamento aluno/professor/agentes escolares corresponde às maneiras de como os alunos interagem com os professores e demais agentes escolares durante seu dia a dia. Esses relacionamentos podem proporcionar um bom desenvolvimento ao aluno, como também pode lhe trazer prejuízos, dependendo de como se estabelecem.

Interação com professores e agentes escolares

Entende-se o comportamento de interação, como o relacionamento social no qual as pessoas influenciam uns aos outros (CHAPLIN, 1981). É a maneira como o aluno procede junto aos

professores e agentes escolares em relação à comunicação, convivência e quantidade de relações estabelecidas.

Enzo tem pouca interação com professores e agentes escolares, ou seja, interagiu uma ou duas vezes. Marco e Clara apresentaram interação.

Enzo demonstrou momentos de irritabilidade e insatisfação em relação a alguns professores. Observou-se falta de comunicação entre o aluno e os professores e vice e versa. O elemento invisibilidade pareceu presente durante as aulas, ou seja, Enzo parecia não existir na sala de aula como qualquer aluno participante da turma e como cita Dall'Acqua (2009) estar incluído não significa que o aluno preencha um lugar, uma cadeira, na sala de aula com sua presença física. Na sala de aula não é somente um par de olhos que não enxergam que está presente, ali está um aluno como um todo, um adolescente que sente, pensa e vive alegrias e tristezas, ou seja, é um ser humano que “funciona” e como tal deve ser respeitado, ou seja, como indica a (OMS, CIFIS, 2013), deve-se considerar a situação particular da pessoa em relação à saúde e a funcionalidade, sendo que esta abrange “todas” as funções do corpo do ser humano, lembrando que os elementos ambientais e pessoais são sempre considerados. O profissional da educação deve ficar atento a essa peculiaridade. O aluno com deficiência tem o direito de sentir-se e de realmente estar presente de forma total, participando de todas as atividades.

Apesar de apresentar dificuldades nas relações interpessoais estabelecidas com professores, agentes escolares e colegas, observou-se que Enzo apresentava boa interação com pesquisadores e estagiária, sendo que nessas relações ele se comunicava e interagia com interesse e participação nas atividades. Enzo demonstrava interesse em atuar quando se sentia integrado e participante em determinadas atividades. Importante ressaltar que não é pela simples presença do aluno na escola com acesso ao conteúdo acadêmico que ele poderá ser considerado incluído na mesma, pois o aluno deve vivenciar o sentimento de pertença ao grupo e para tanto os conflitos que venham a surgir devem ser mediados para que a exclusão do aluno seja evitada (ANACHE, 2010).

Um relacionamento interpessoal escolar positivo na fase adolescente é bastante importante, pois o aluno passa por conflitos, por transformações que ainda está aprendendo a lidar, tendo ele DV ou não, portanto cabe aos adultos ajudá-lo nessa fase da vida evitando críticas ou comentários depreciativos, é importante que pessoas alheias à família, como cita Dolto (2004) ajudem nesse processo de mudanças, sendo fundamental que no contexto escolar aconteça um relacionamento acolhedor por parte dos agentes escolares durante a transição dessa fase.

Em relação à participação do aluno, Dolto (2004) cita ainda que os professores devem permitir ao aluno que ele se expresse, que opine, que julgue um fato e quanto aos alunos mais tímidos é importante que o professor os motive a exprimir suas idéias, pois dessa maneira o aluno se sentirá parte integrante do grupo pelo fato do professor demonstrar interesse pela sua ideia

desenvolvendo um vínculo positivo, uma vez que o aluno, especificamente o adolescente responde de igual forma o que lhe é feito de positivo.

Boato (2007) recomenda que o professor conquiste seu aluno criando um relacionamento interpessoal favorável, mas que tome o devido cuidado para que o aluno não se torne dependente da relação amigável e Antunes (2012b) diz que é preciso evitar a superproteção e superestimação assim como, sejam considerados preceitos psicopedagógicos e emocionais. Kupfer (2001) chama a atenção no sentido do professor entender as atitudes dos seus alunos construindo um relacionamento que promova uma autêntica aprendizagem. Há professores que alegam não terem habilidades ou qualificação para lidar com alunos com deficiências, neste sentido há a necessidade de atitudes favoráveis que venham a impedir situações de receio de ficar frente ao diferente. Dessa forma, como ressalta Denari (2013), o professor deve ter em mãos recursos para lidar com a diversidade presente na sala de aula atualmente e que buscando aprimoramento, ele saberá distinguir quais formas de ensino atendem às particularidades de cada aluno.

Recortes ilustrativos

Uma professora perguntou a Enzo se ele havia aprendido o conteúdo dado nas aulas anteriores, ele se esquivou ignorando a pergunta. Ela perguntou novamente, ele escondeu o rosto com uma pasta, depois respondeu às questões. Quando ela questionou se o computador dele funcionava como os outros, Enzo se irritou, bateu a pasta na carteira e falou em tom exaltado que o computador dele era igual a qualquer outro e que não entendia porque as pessoas faziam esse tipo de pergunta, depois ficou em silêncio (DC, p. 6). Enzo irritou-se na aula de Educação Física pelo fato da professora não lhe colocar para jogar bola (DC, p. 13). Enzo comentou não interagir com os agentes escolares e que se comunica mais com o coordenador e quase nunca fala com os funcionários e professores. Disse que esse tipo de relacionamento atrapalha um pouco seu aprendizado e que se irrita quando as pessoas não entendem o que ele fala. Disse que fala pouco para evitar confusão (D C, p. 10, 11). Enzo comentou gostar de ir ao Espaço Braille porque lá ele auxilia outros alunos que não sabem usar o sistema DosVox (DC, p. 7). Conversas paralelas mostram dificuldades alegadas por professores em lidar com a situação da deficiência (DC, p. 16).

Marco pede ajuda aos professores que lhe correspondem (DC, p. 22, 28, 29). Ele também tem auxílio de um professor tutor (a escola possui um professor tutor para cada grupo de aproximadamente 15 alunos para oferecer suporte a quem necessitar) (DC, p. 23, 25).

Clara apesar de apresentar irritação com um procedimento de alteração de lugar feita em uma das aulas (DC, p. 36), de modo geral apresentou boa interação, ela pede ajuda aos professores e é correspondida pela maioria (DC, p. 33, 36, 40, 42). Em conversas paralelas professores comentam

não terem formação para lidar com alunos com deficiência e que isso é uma dificuldade (DC, p. 16, 46).

Incentivo para realização de atividades escolares

Por incentivo, entende-se um elemento externo com o qual se pretende gerar a motivação e manter o comportamento que se almeja (CHAPLIN, 1981).

Enzo não recebia incentivo para fazer uso dos seus recursos. Clara recebia incentivo e Marco recebia além de incentivo, apoio.

Enzo não demonstrava motivação para fazer atividades, ele não fazia nenhuma tarefa durante as aulas. Demonstrava interesse nos assuntos dos documentários que ficava baixando e ouvindo da internet. Enzo também não tinha atividades direcionadas a ele ou que atendiam à suas necessidades, o que prejudicava seu desempenho escolar. Clara por sua vez, não tinha atendimento relacionado à suas necessidades pelo fato de a escola não possuir conhecimento sobre as mesmas. A aluna fazia aulas de reforço referente à disciplina de Português, pois não era alfabetizada. No entanto, verificou-se, após a identificação de sua acuidade visual, que a aluna não tinha a visão central e necessitava de atendimento educacional especializado para que pudesse acompanhar as aulas regulares e ter acesso às técnicas que a auxiliassem no desenvolvimento de leitura e escrita.

A literatura mostra que os alunos com DV têm potencial, sendo necessário que lhes sejam oferecidas oportunidades e recursos para que tenham uma boa aprendizagem. Smith, (2008) ressalta a importância das adaptações da sala de aula, o modo da movimentação do professor, o preparo antecipado da aula com materiais adequados como versões em Braille ou em letras grandes, versões em áudio, o estímulo ao aluno para o uso de equipamentos auxiliares, ou seja, é essencial que o aluno sintam-se incentivado aos estudos. Torna-se importante as informações sobre o diagnóstico oftalmológico em relação à funcionalidade do sistema sensorial da pessoa para momentos de tomadas de decisão, principalmente em relação às técnicas de aprendizagem aplicadas aos alunos com DV (OMS, CIFIS, 2013).

Recortes ilustrativos

Enzo recebia instruções para participar dos conteúdos ministrados em sala de aula (DC, p. 6, 13). Recebeu CDs com conteúdos de duas disciplinas (DC, p. 10). Em todos os dias de observação da pesquisa Enzo ficava ouvindo vídeos Caçadores de Mitos que ele mesmo baixava da internet.

Clara era incentivada a usar os óculos para melhorar a leitura e fazia aulas de reforço na disciplina de Português (DC, p. 34, 36). No entanto, conversas paralelas indicaram que, a escola encontrava dificuldade em lidar com o aprendizado da aluna, pois não possuía nenhuma informação em relação ao seu diagnóstico, o que impedia a identificação de suas necessidades. No decorrer da

pesquisa realizou-se uma consulta oftalmológica, a qual identificou o problema de Clara. A escola se prontificou a tomar as devidas providências para atender às necessidades da aluna, porém está encontrando dificuldade com transporte e com a cooperação familiar, já que esta mora em zona rural (DC, p. 47).

Marco, além do incentivo durante as aulas tem também apoio e acompanhamento do professor tutor (DC, p. 23).

Análise e discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os participantes

Tão importante quanto pesquisas feitas em prol do alunado com DV sob as formas de observações ou de acesso documentais e literários, esta pesquisa permite aos alunos serem ouvidos, ou seja, conhecer o que eles têm a dizer sobre suas dificuldades e necessidades. Considera-se importante a participação desses alunos permitindo que suas opiniões se tornem expressivas de forma a conquistarem por meio da exposição de suas experiências, melhorias nas suas participações escolares, sociais e futuramente, laborais.

Com vistas à melhor expressão destas opiniões, optou-se por apresentar os resultados desta etapa anunciando, separadamente, cada questão (entre parênteses) e agrupando as falas dos três participantes.

Análise das questões

Sobre o ler e escrever

(Questão 1- Como foi sua trajetória escolar até este momento?)

Entende-se a preocupação que o aluno apresenta na questão da sua alfabetização, das atividades praticadas e o progresso de seu desempenho escolar. A literatura expõe que, para o aluno com DV deve-se ficar atento a algumas de suas necessidades.

Enzo frequentou além das escolas de ensino regular, as salas de recursos e também participou de atividades no Espaço Braille, o que lhe proporcionou a oportunidade de alfabetizar-se e como cita Aciem, Rocha e Rodrigues (2013), é importante o emprego do sistema Braille para o processo educativo da pessoa com DV na aprendizagem de leitura e escrita. No caso de Enzo

percebe-se que o aprendizado em Braille foi benéfico, o que lhe deu a oportunidade de ser alfabetizado.

Apesar da DV caracterizada pela baixa visão, Marco sempre frequentou escolas regulares e alfabetizou-se com auxílio da professora e como cita Domingues (2010), a funcionalidade visual deve ser sempre estimulada para que ela não se perca e na área educacional, o professor tem uma participação importante na tarefa de estimular o aluno a usar o resíduo visual nas diversas atividades, assim como a família também tem.

Clara não é alfabetizada, ela não possui a visão central e apresenta nistagmo, que se refere a ter os olhos em constante oscilação segundo Aranha (2005), o que a leva ter grande dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e escrita Siluk (2011), além disso, Domingues (2010) comenta que a pessoa pode apresentar diminuição na visão de cores afetando a sensibilidade ao contraste, o que também prejudica a capacidade de leitura, distinção de pessoas e dificuldade para orientação e mobilidade. A aluna teve dificuldades desde o início da sua inserção na escola em função de sua DV.

Recortes ilustrativos

É, humm, algumas vezes aqui em uma sala de recurso aqui na escola e lá no Espaço Braille.
(Enzo)

Ah! Eu fazia bastante coisa sim, consegui... Aprendi escrever bem né? Eu tinha um pouco de dificuldade para escrever né por causa que...na linha, é que eu escrevia em cima da linha. Aí a professora foi me ajudando, ai nas prova, ai nas prova, a professora podia, por exemplo, assim, a pessoa que por exemplo que acabou , vinha me ajudar, por exemplo, aquela outra acabou ai vinha a outra, assim, ai fui aprendendo. (Marco)

Eu comecei no parquinho, só que ai eu também tinha dificuldade para enxergar, enxergava tipo, eu falava para professora que eu não conseguia enxergar né, ai ela colocava bem na frente e quando eu não conseguia enxergar eu tinha que levantar né pra mim conseguir enxergar, porque eu não conseguia... Os trabalhinhos que ela dava de pintar, ela lia, eu não conseguia enxergar isso... Não vim alfabetizada...Lá tinha uma professora que dava reforço... É assim, a gente ficava um pouco fazendo, era uns 3 ou 4 trabalhinhos, acabava, jogo... Aí a professora me deu alfabeto, fui treinando, mas não conseguia marcar na minha cabeça né, ela perguntava qual era o “r” e eu falava, ela colocava o “b” o “y”... ai eu cheguei aqui, professora foi incentivando, foi dando trabalho, foi ensinando, aí eu to conseguindo né...Era assim... tem vez que eu tenho um pouco de

dificuldades pra ler... é muita dificuldade pra ler né... Nas provas, a professora pede para a professora Célia lê, ela lê e ela fala, é a b, é a c, é a a, e ai a gente marca, a gente mesmo, sem ajuda de ninguém... Teve uma vez que tirei 10 na prova e eles falaram que eu tinha colado, só que ai eu tava na sala de artes e fiz essa prova sozinha, fui contando os números, só que eu não lia, eu tipo assim, eu fazia risquinhos para mim saber a conta, ai acho que nesse dia tirei 10, ai falaram que fui no reforço, falaram que a professora tinha dado a resposta, a professora Célia, e nesse dia falei pra professora Célia, fiquei brava, comecei a chorar, foi do meu né, do meu entendimento que eu consegui fazer essa prova, foi sozinha. (Clara)

Percebendo a escola

(Questão 2- Como você percebe ou descreve a sua escola?)

Os alunos geralmente criam expectativas e julgam os benefícios que suas escolas lhes proporcionam. Pensa-se então na responsabilidade que a escola tem em atender essas expectativas. A literatura mostra a importância de que o aluno com DV sintam-se acolhido e satisfeito em sua escola.

Percebeu-se que Enzo não pensa na escola como um local onde ele adquire conhecimento ou se sintam parte integrante da mesma. Seu relato mostra insatisfação na falta de atividades direcionadas às suas necessidades, sente falta disso e pensando no aluno com DV, Sala e Aciem (2013) citam que na perspectiva da educação inclusiva é fundamental que o professor da escola regular conheça as diversas particularidades que envolvem a DV no sentido de tornar acessível o conteúdo curricular ao aluno.

Marco narrou sua escola como boa atualmente e Clara apesar de dizer que a escola era boa, falava sobre sua insatisfação nos relacionamentos interpessoais com os colegas. O elemento relacionamentos escolares poderia ser mais considerado no espaço escolar, uma vez que o aluno passa grande parte do dia na escola, sendo na mesma que os alunos estabelecem seus laços de amizade. Antunes, (2012b) destaca que esses laços devem ser construídos de modo a favorecerem uma atmosfera de envolvimento entre as pessoas, considerando preceitos psicopedagógicos e emocionais, gerando assim, a colaboração de todos.

Recortes ilustrativos

Na verdade assim eu não sei direito o que, é da escola que assim, eu sei que não num, não faço muita coisa aqui, não tem, ah, não é que não tem as coisas, às vezes um professor não fala

nada, não dá nada para mim, né. Às vezes até eu, eu exagero um pouquinho, mas eles não ajudam né... umas vez eu fico brincando um pouquinho na hora de fazer lição, tal, mas é uma vez ou outra, só, na hora de escrever, por exemplo, eu demoro um pouquinho mais para escrever e tal, mas, é isso. (Enzo)

Ahh, hoje?! Essa escola aqui ta boa. Melhorou muitos dos anos passados, que não era muito boa, mas agora é, melhorou bastante. Agora a gente sai mais cedo, antes saia as 16:30 e é melhor pra mim. (Marco)

Essa escola é boa sim. É boa, só que eu não gosto dos alunos, mas eu gosto das professoras, que elas, tem uma vez que ela bravinha, mas tem que ser né, não pode ser muito legal. As professoras puxam, cutucam pra nós fazer a tarefa, ficar né, andando por aí, eu ando, eu converso, mas eu faço minhas tarefas. (Clara)

Ir e vir na escola

(Questão 3- Como você chega e sai da escola? Como você anda, se desloca pela escola?)

A chegada, a permanência e a saída da escola fazem parte das rotinas escolares e o aluno com DV, por exemplo, o aluno com cegueira pode apresentar essas rotinas de modo diferente, uma vez que para locomover-se alguns podem necessitar do auxílio de outras pessoas.

A rotina de Enzo acontece de forma sistemática, a mãe o leva minutos antes do sinal de entrada até a porta da escola, entrega-o a um amigo que o leva para a sala de aula. Na hora da saída é feito o caminho inverso com alguns minutos antes do sinal de saída da escola. Enzo, apesar do uso da bengala e treino da orientação e mobilidade, se desloca poucas vezes dentro da escola e quando é necessário o mesmo amigo o ajuda nessa tarefa. Ele poderia receber mais incentivo para o uso de suas habilidades para desenvolver mais segurança e independência no deslocamento de ambientes. Marco tem bom deslocamento e vai sozinho a escola, porém sinaliza a dificuldade de enxergar avisos que estão escritos em letras pequenas e distantes. Clara apesar de às vezes apresentar alguns esbarrões pelos corredores também se desloca sozinha. Em relação ao aluno com cegueira, Gil (2000) e Ochaíta e Espinosa (2004) citam que é fundamental, desde a infância, as habilidades de orientação e mobilidade serem praticadas pela família e que se amplie essa estimulação no decorrer do desenvolvimento escolar com auxílio de um profissional especializado e para tanto existem técnicas específicas para o aprimoramento dessas habilidades nas quais a pessoa com DV utiliza o tato, olfato e audição como norte para apreender o meio em que vive com segurança e confiança.

Para o cotidiano, essas ferramentas tornam-se essenciais para que o aluno possa viver socialmente da mesma forma que seus companheiros videntes, isto é, que ele esteja realmente integrado na sociedade.

Recortes ilustrativos

Com a minha mãe, eu venho com a minha mãe... Aqui dentro da escola? Meus amigos me ajudam aqui. (Enzo)

Eu venho de van... Ai, por exemplo, se tem gente na frente não consigo ver os horários, não consigo porque tem gente e porque não enxergo muito bem, eu tenho que ir bem de perto para enxergar. (Marco)

Eu desço do ônibus, tipo assim, tem vez que eu vou ali naquele barzinho e compro chiclete aí eu volto né e entro direto pra escola, aí eu fico com as minhas primas, minha prima, com os meus amigos, aí quando bate o sinal né... Tem vez que eu bato em algumas pessoas, tipo assim, tropeço, mas é sem querer, eu peço desculpa e vê se ela tá bem, mas tem que eu não presto atenção, quando, tipo assim, eu tô olhando de lado, eu já não olho de frente, eu olho de lado e já não vejo a pessoa, eu olho e bato sem querer, eu sou muito desastrada também, eu não presto atenção no que faço né, eu derrubo as coisas, lá dentro de casa eu quebro copo, eu não presto muito atenção no que eu faço... Humm é um pouquinho difícil né. (Clara)

Trabalhando em grupo

(Questão 4- Quando se formam grupos para trabalho na sala de aula, como você participa? Que tarefas você faz no grupo?)

Considera-se que a prática de atividades em grupo é um instrumento valioso para o desenvolvimento do aluno visando o bom rendimento escolar, sendo que na perspectiva da educação inclusiva essas atividades trazem, além da aprendizagem dos conteúdos, a prática do convívio, do relacionar-se, do conhecer-se entre todos os alunos.

Foi possível perceber que Enzo não participava das atividades em grupo, apesar da atividade ser realizada para os outros alunos da sala de aula. Clara passava por situação semelhante, na qual sofria discriminação por parte dos grupos que não permitiam que ela participasse do grupo por receio de perderem o prêmio por acabarem primeiro e acertarem o exercício. Esse sistema de

recompensa parecia prejudicial a Clara, a colocava em desvantagem, pois a impedia de desenvolver, além do aprendizado com outros colegas, as relações interpessoais junto a grupos diferentes, uma vez que estes a excluam. Seria interessante que os professores permitissem ao aluno participar das atividades grupais, pois como cita Dolto (2004), é importante oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar, emitir seu ponto de vista ou que julgue um fato. No caso de um aluno com DV, por exemplo, ao agir dessa forma o professor estará propiciando a ele o sentimento de pertença ao grupo pelo fato de estar sendo ouvido, reconhecido e aceito como todos devem ser na sala de aula.

É essencial ao aluno com DV, a possibilidade de participar das atividades junto com os colegas, fazer parte dos grupos é fundamental para seu desenvolvimento social e acadêmico e como cita Anache, (2010), as práticas de exclusão devem ser superadas.

Nos dizeres de Aciem, Rocha e Rodrigues (2013) é essencial que os professores considerem as particularidades de cada aluno na hora de escolher o material e as atividades mais apropriados ao aprendizado de modo a contemplar o rendimento de todos os alunos da sua sala. O aluno com DV precisa de um ambiente escolar no qual ele possa estabelecer amizades, participar das atividades junto com os colegas, fazer parte dos grupos, entre outros.

Acima de tudo, o professor pode considerar que também ele aprende com as situações oferecidas pelos alunos e a diversidade surgida em sua sala de aula lhe trará enriquecimento para suas práticas pedagógicas.

Recortes ilustrativos

Olha, não, pelo que eu lembro, não, faz tanto tempo que eu não participo de atividade em grupo assim... eles dão pros alunos aí eles dão, pra mim não. (Enzo)

No grupo a gente faz, dá uma brincadinha também, a gente entrega, a gente faz... Por exemplo, meu amigo está escrevendo, eu vou ditando para ele, ve se ele da uma erradinha, falo para ele errou ali errou aqui, aí, por exemplo, se está esquecendo de ponto de colocar esse negócio, vou falando pra ele, que to com a folha ai eu vou acompanhando e falando pra ele. (Marco)

Fica eu, a Vânia e a Vilma, porque tem alguns amigos que se dizem amigos, não deixam sentar lá... Não deixa, não deixa, porque é assim, eu acho que é pelo meu problema de lê e escrever, porque lá na sala 10, ganha prêmio e se eu entrar é... eu demoro um pouco... Não, porque, eu escrevo devagar, eu não consigo escrever rápido como todos, e minha letrinha é um pouco feia, e eles não deixam eu entrar, porque eu demoro demais para fazer a tarefa, eu copio

muito devagar, aí eles não deixam, aí fica eu, a Vânia e a Vilma... Teve uma vez que a professora tirou férias, não sei o que aconteceu, aí veio outra professora, ela voltou e ganhei o prêmio. Todo mundo da sala que se comportou com a outra professora ganhou um prêmio, ganhei o prêmio porque me comportei, não é por causa que uma professora nova vem que a gente tem que fazer bagunça né, a que veio eu fiz um pouquinho de bagunça, admito, não prestava atenção. (Clara)

Relacionando-se com colegas e professores

(Questão 5- Com quais colegas e professores você tem mais afinidade para estudar, conversar, fazer trabalhos na sala? Por quê?)

O relacionamento gerado entre professor e aluno é fundamental no sentido de proporcionar ao mesmo segurança e confiança, ou seja, que ele se sinta à vontade nessa relação, possibilitando-lhe maior comunicação, e sociabilidade.

Enzo comenta não se relacionar com os professores e ter poucos amigos com quem mantém contato. Marco tem bom relacionamento com colegas e professores. Clara apesar de dizer que tem bom relacionamento com alguns professores, se queixa do relacionamento com seus pares. É muito importante a participação da escola no sentido de uma aproximação maior entre professores e aluno com deficiência, pois eles estão nas salas de aula e devem ser respeitados e considerados como todos os outros alunos. É bastante significativo que o aluno com DV tenha acesso ao conteúdo apresentado durante as aulas; existem recursos para que esse acesso seja realizado. O professor pode usar diferentes técnicas de ensino sem que seja a forma tradicional. É mencionado por Marsiglia (2013), que uma gestão escolar voltada para a inclusão deve se preocupar com a aprendizagem de todos os seus alunos e uma atenção maior deve ser direcionada aos que necessitam de algum atendimento especializado, já que todos podem e devem ter acesso ao conhecimento que lhe é garantido legitimamente. É importante um olhar atento ao que se passa no âmago do aluno ao invés de considerar modos de agir superficiais. Na busca constante pela inclusão, deve-se então proporcionar apoio e afeição ao aluno evitando-se as rotulações que lhe causarão danos no desenvolvimento pessoal. O professor e o diretor sem orientação podem prejudicar o ensino especial tornando-o desfavorável. Ochaita e Espinosa (2004) comentam sobre a importância do acolhimento dos colegas de sala para que o aluno sinta-se parte do grupo e essa atitude deve ser incentivada pela escola no sentido estimular os alunos a perceberem o quanto é importante para todos desenvolverem relações envolvidas e fundamentadas no respeito às diferenças, à diversidade.

Recortes ilustrativos

Professores mesmo, assim das matérias, não... Os amigos, tenho dois que é mais, que tem, que é um pouco mais amigo né, que conversa mais, que ajuda um pouco mais. (Enzo)

A de inglês, o de Educação Física, com a de Geografia que vou ter agora... Colega, é o Venâncio, tem o Rogerio também e o Maurício que não é muito, mas também é um pouco... Eu tenho bastante, mas eu só fico mais com eles. É por causa que esses professores me ajudam um pouco mais e os colegas, mas os colegas também me ajudam bastante. (Marco)

A Vânia e com a Vilma e com mais uma menina que esqueci o nome... Os outros amigos eu tento pegar amizade, mas não dão bola, o Marcos e o moreninho que derrubou a cadeira, ele não gosta de mim. Sabe a menina que eu sento na frente dela, ela também não gosta e o Murilo que senta do lado dela também não gosta. Eles não gostam, não sei o porquê... A professora de ciências, a professora de geografia, a professora de Ed. Física e a professora de história né... a professora de português me ajuda também e a de matemática, elas me ajudam. (Clara)

Desfrutando o horário do intervalo

(Questão 6- Quando você está no horário de intervalo, o que costuma fazer? Com quais colegas você fica? Sobre o que conversam?)

Entende-se que haja considerável importância que os agentes escolares conheçam como se estabelece o relacionamento entre o aluno com DV e seus pares no cotidiano escolar no horário do intervalo, sendo esse, um período de descontração, relaxamento, diversão, descanso e alimentação. Além de o aluno estabelecer contato diário com colegas, os quais têm mais afinidade, podem surgir também oportunidades de conhecerem novos colegas.

A literatura apresenta a importância para o aluno com DV e mais precisamente na fase adolescente que este se insira em grupos de pares no espaço escolar. Enquanto Marco se relaciona com vários colegas durante o intervalo, ou seja, ele conversa, fica passeando e se encontra com outros grupos, com Clara e Enzo não acontece o mesmo. Enzo fica diariamente sozinho em sua sala de aula e não sai para o horário de intervalo, portanto não está inserido em grupo algum, ou seja, fica privado de conhecer, sentir e dividir experiências com seus pares. Clara por sua vez, geralmente fica somente com uma amiga. Papalia, Olds e Feldman (2006) comentam sobre ser de fundamental importância que os alunos estabeleçam relações interpessoais com seus pares durante a etapa

escolar, pois é junto ao grupo que eles adquirem experiências em solidarizar-se, experimentam ainda a sensação de conquistarem a independência paterna.

Recortes ilustrativos

Fico aqui na sala, mexendo aqui no computador... antes eu saia, mas agora não saio mais... Ahhh comecei achar o intervalo mais chato, sem graça, não tem nada, fica lá andando no meio do barulho e dá dor de cabeça. (Enzo)

Primeiro a gente vai comer e depois fica andando e conversando... a gente perturba algumas pessoas que estão sentadas, umas meninas que a gente conhece, e os amigo meu. (Marco)

Tem vez que eu compro lanche, salgado e divido com a minha amiga, ai a gente senta e come e depois a gente vai comer o lanche, o almoço, a merenda, aí, a gente, é a gente fica andando, daí a gente anda pela escola inteira né... Sempre nós duas, aquela lá que fico no recreio... tem vez que a gente brinca, sei lá de professora. (Clara)

Solicitando ajuda

(Questão 7- Caso você precise de ajuda para fazer alguma atividade na sala de aula, para quem você pede ajuda?)

Sabe-se que alguns alunos apresentam dificuldades em entender determinado conteúdo ministrado na sala de aula e geralmente pedem ajuda a um colega ou para o próprio professor quando surgem as dúvidas.

O modo como o aluno resolve suas dificuldades em relação às suas dúvidas podem influenciar a sua condição de aprendizagem. Enzo não se lembra de quando precisou de ajuda de um professor, pois ele não tem o hábito de conversar com os professores. Marco e Clara procuram primeiro pedir ajuda para os colegas. Percebe-se que há certo receio por parte dos alunos em pedir ajuda aos professores, talvez se sintam inseguros quanto à reação do professor referente à sua dúvida, podem sentir medo de como serão julgados pelo professor ou pelos colegas da sala de aula, evitando assim o sentimento de impotência, ou alguns são mais acanhados. Miras, (2004) comenta que a obtenção real do conhecimento, sempre trará benefícios a quem aprende, pois aprender de fato dá ao aluno a oportunidade de mudança na sua maneira de ver as coisas, por isso é importante que o professor fique atento a essa questão, uma vez que existem diferentes características entre os

alunos e suas formas de aprendizagens, sendo também bastante significativo o conhecimento que se tem da interação entre essas aprendizagens e o contexto escolar e por essa razão a interação entre professores, companheiros e o próprio aluno deve ser estabelecida de modo que ele tenha acesso ao conhecimento, evitando o fracasso escolar.

Recortes ilustrativos

Pro professor mesmo... não lembro assim certo, tipo certo de ajuda que de vez em quando, às vezes precisa, ahhh, quando não lembro de alguma coisa da matéria ou sei lá, coisa assim. (Enzo)

Pro Vinicius... Peço também, mas não muito. Mas peço. (Marco)

Quando a minha amiga não tá ou nenhuma de minhas amigas, eu tento sabe pedir pra alguém, mas aí eu tenho que pedir ajuda pra professora, né, porque tem alguns alunos que não quer emprestar... Já vou direto pro professor e eles ajudam. (Clara)

Não assim, é que tem vez que eu não entendo uma coisa, mas não presto atenção, eu vou pedir pra professora, e ela fala alto, peço pra ela falar baixinho, ela fala alto, aí os amigos falam, olha que menina burra, ela não sabe isso, ela não sabe, tem vez que eu respondo, tem vez que eu falo umas coisas, né, eu xingo. (Clara)

Receber elogios é motivador

(Questão 8- Quando você faz um bom trabalho, o que seu professor ou seus colegas dizem?)

É essencial ao aluno ser elogiado e reconhecido por um bom trabalho realizado. Sabe-se da importância da motivação para um bom desenvolvimento escolar e uma forma de motivar o aluno a melhorar é elogiando e incentivando quando ele apresenta bons resultados. Enzo nem se dá conta do que é ser elogiado por algum trabalho realizado. Marco e Clara ficam motivados e contentes e procuram melhorar o desempenho. Segundo Paixão (2011) e Lima (2010), é importante para o aluno com DV, receber motivação e elogios, pois é necessário que ele sintam-se estimulado para desenvolver atividades, sendo o professor uma presença essencial para lhe oferecer os recursos indispensáveis para sua aprendizagem, propiciando um bom desempenho escolar.

Recortes ilustrativos

Nem sei, porque, tanto tempo que não tem nada de legal, nada de diferente, que nem sei.
(Enzo)

Ele fala parabéns por ter feito, que vou ganhar ponto e nota... Eles falam, ta bom, ta legal, e a gente continua fazendo assim... Humm que to ficando cada vez um pouco melhor, porque, to melhorando. (Marco)

Quando os professores falam, eu fico feliz, falam parabéns, está melhorando, tem que se esforçar, né, não pode parar de estudar, tem que pegar um livrinho pra ler. (Clara)

Convivendo na escola

(Questão 9- Como você gostaria que fosse a convivência entre os professores, os alunos e as outras pessoas que trabalham na escola?)

Entende-se o que os alunos pensam sobre os relacionamentos existentes nas escolas que frequentam e se tais relacionamentos facilitam seus aprendizados.

O relacionamento entre os colegas de classe e professores parece incomodar Enzo e Clara. A opinião de Marco é positiva em relação aos relacionamentos e por sua vez, diz estar satisfeito com os relacionamentos existentes em sua escola.

Enzo parece sentir falta de auxílio e atenção por parte dos professores, para ele esse relacionamento não é bom e pode prejudicar um pouco o rendimento escolar, apesar de admitir que também tenha responsabilidade sobre seu desempenho. É importante que o aluno se sinta considerado, reconhecido pelo professor e colegas para sentir-se incentivado a produzir bons resultados escolares. Miras (2004) comenta sobre a influência positiva que a esperança de ser bem quisto traz ao aluno na questão da aprendizagem

Clara passa por conflitos na sala de aula, pois além de lidar com a dificuldade de sua deficiência que de acordo com Amiralian (2003), esse prejuízo orgânico não estabelece diretamente um distúrbio psicológico, mas é um fator, o qual a pessoa tem de lidar nos seus relacionamentos, ela sofre preconceito, parece sentir-se humilhada, triste pelos adjetivos direcionados a ela e que prejudicam seu desenvolvimento, por ter que passar por esses obstáculos. Parece haver falta de conscientização, esclarecimento ou orientação aos demais alunos da sala de aula em relação à deficiência de Clara. Dentre as experiências vividas pelo aluno com DV em relação à inclusão no

contexto escolar Aciem, Rocha e Rodrigues (2013) enfatizam que a escola pode quebrar barreiras que alicerçam atitudes de preconceito, estigma, entre outros elementos.

Enzo e Clara demonstram a necessidade de serem entendidos e considerados em relação às suas deficiências e eles parecem esperar essas atitudes dos professores e colegas. É como diz Miras (2004), como o aluno avalia seus resultados repercute na sua maneira de se ver, na sua autoestima; e, também depende de seus modelos de atribuições, de seus interesses, do seu modo de valorizar uma tarefa, assim como ele se vê valorizado pelos outros e em especial pelo professor.

O tipo de relação interpessoal que um professor estabelece com seu aluno é fundamental na convivência escolar e com os alunos com deficiência não é diferente. Freitas (2006) menciona que ele comprometer-se a proporcionar bons resultados nas aprendizagens dos alunos e em relação ao aluno com deficiência, ao acolhê-lo, o professor deve ter o cuidado para não atuar com piedade e, sim, demonstrar em suas ações a este aluno que ele pode aprender. Neste sentido, diferenças como as culturais, pessoais e sociais devem ser levadas em conta. Herval (2008) constatou que alunos que tem boas relações interpessoais com seus pares, professores e com a sala de recursos, geralmente são aqueles que têm professores que apresentam atitudes que favorecem a boa interação dos alunos, talvez seja esse tipo de atitude que Enzo e Clara necessitam, pois sentir sua existência na sala de aula faz com que o aluno se motive trabalhar em suas tarefas entre outras atividades escolares, caso contrário sentem-se excluídos, à parte do contexto escolar.

Recortes ilustrativos

Queria, é, que fosse melhor, assim, se não tivesse..., menos, menos bagunça deles, e os professores ajudassem mais também... Sim atrapalha um pouco. Ahh não explicar. Algumas vezes eu presto atenção no professor explicando ai pros outros alunos e entendo alguma coisa, mas não, legal ele vir aqui e explicar pra mim né, não eu, ir conversar né? Eu não sou muito de achar que uma coisinha simples pode prejudicar alguma coisa. Algumas vezes, talvez pode sim, mas faltar ajuda e tal, acho que não. Nossa, faz tanto tempo que não falo com a diretora que acho que... acho que com a coordenadora acho que também não... (Enzo)

Pra mim, a convivência dessas pessoas é normal comigo, não precisa mudar, nem melhorar nem diminuir. (Marco)

Ó, é, queria que meus amigos, se se, não fossem chatos, né, porque assim quando eu tenho alguma coisa eu do, e quando eu vou pedir é não, é meu, eles fingem... Queria que eles fossem mais legal... Dos professores eu não tenho do que reclamar, porque eles não são chatos comigo,

eles me apóiam, eles dão conselhos... não é porque umas cinco pessoas, dez pessoas que me humilha, não vou ficar triste, tem vez que eu fico né, muito abalada, tem vez que penso comigo mesma que não quero mais vir para escola que quero parar de vir pra escola... Falei pra minha mãe se eu tivesse dinheiro, queria estudar em escola particular, mas ela falou assim, que em todas as escolas tem um chato, um que fala que não tem defeito... Não assim, é que tem vez que eu não entendo uma coisa, mas não presto atenção, eu vou pedir pra professora, e ela fala alto, peço pra ela falar baixinho, ela fala alto, ai os amigos falam, olha que menina burra, ela não sabe isso, ela não sabe, tem vez que eu respondo, tem vez que eu falo umas coisas, né, eu xingo quem não, ai eu falo é você, ai é aquele, ai é aquele, a pessoa que ta nem... Eu não ligo pro o que eles falam, mas tem vez que eu não aguento, tem vez que eu choro, tem vez que fico com raiva, tem vez que eu falo palavrão, mas não pode. Porque assim, quando eles falam, eu não sei me segurar, eu xingo, eu brigo, sei lá, eu faço qualquer coisa pra eles ficarem quietos, eu dou coice, eu xingo, eu não aguento... não isso não tem nada a ver. Eu também tenho que me esforçar um pouquinho né. Mas, assim ,quando eles falam assim, ahh, vesguinha, quatro olho que não consegue enxergar, eu fecho o caderno, coloco em cima da mesa e deito na carteira... Sem eles, não... a professora fala, parabéns, anotou...ta até aqui ó, até aqui ó, ela anotou, deu parabéns. Um dia eu fiz um texto, fiquei a aula inteira, sem levantar, sem ir no banheiro, a aula inteira, eu fiz isso, isso, isso... Deu separada pra mim, eles disseram assim que eu não ia conseguir. Eles duvidaram, aí eu fui, eu fui até o final da aula, fui até sem conversar até com a minha amiga, ela conversavam comigo, falava, eu posso acabar, ai eu fui fui fui fui até todo mundo guardar o material e acabar... eu falei, professora, você passa outra coisa para mim, porque isso eu não vou conseguir entender... Meu dia a dia na escola não tem o que reclamar né, porque, é, com o da escola estou tranquila, tem vez que eu chego, vou lá na Vânia faço minha tarefas, vou com minhas amigas de verdade, vou lá faço a tarefa, ai chego na sala ta tudo feitinho, eu não tenho do que reclamar. Tem vez que, né eles dão, chamam a atenção né pra. (Clara)

Ao longo das discussões realizadas, falou-se sobre a experiência vivida pelos participantes e será feito no espaço a seguir uma síntese de cada aluno e finalizando com uma síntese geral da pesquisa.

Síntese de cada participante

Enzo é um aluno com deficiência visual bastante acentuada, está apenas presente na escola, na sala de aula, mas não participa de qualquer atividade, seja em grupo ou tarefas individuais. As observações e seus relatos mostram sua invisibilidade social, ele parece não existir. Depende de outrem, parece não receber credibilidade de aprendizado. Não demonstra motivação para os estudos, assim como aparenta baixa autoestima, porém se expressa e interage bem com pessoas externas à escola. Gosta de ficar com seus pares no Espaço Braille, o que mostra que sofre e se comporta de forma indiferente à escola comum. O sistema na perspectiva da educação inclusiva parece não estar ainda cumprindo seu papel.

Mesmo que tenha acompanhamento de outras áreas, seria interessante que Enzo se beneficiasse com um acompanhamento psicológico com o propósito de favorecer sua inclusão escolar e social bem como auxiliá-lo na transição da etapa da adolescência, visto ser esta uma etapa de muitas alterações físicas, psicológicas e sociais.

Marco apresenta deficiência visual mais atenuada, apesar da dificuldade para enxergar avisos nos murais, no geral não apresentou maiores complicações. Convive bem com professores e colegas. Não apresenta queixa da escola e nem dos colegas, parece satisfeito com ela e com seus relacionamentos. Parece satisfeito também com a atenção e auxílio recebidos dos profissionais educadores. O sistema na perspectiva da educação inclusiva parece estar funcionando para Marco, entretanto vale lembrar que sua deficiência é atenuada.

Clara apresenta um caso bastante peculiar, pois até então não apresentava um diagnóstico de sua deficiência, visto que na escola não havia nenhum documento com informações sobre sua dificuldade. Dessa forma, a escola não sabia como proceder em relação a ela. Ela chegou ao ciclo II sem ser alfabetizada e em uma nova escola, o que a levou a ter conflitos de relacionamento com colegas de sala de aula, criando um clima de inimizade entre eles.

Professores também não sabiam como lidar com ela, pois não sabiam até onde ela enxergava. De acordo com a aluna, ela vive momentos tensos e de humilhação vinda de seus pares, o que parece configurar-se numa situação de *bullying*. Clara apresenta também dificuldades em acompanhar a didática e os conteúdos das disciplinas, uma vez que nem alfabetizada é.

No decorrer da pesquisa, após consulta oftalmológica verificou-se que seu caso é um tanto delicado, pois ela apresenta toxoplasmose bilateral e necessita de atendimento educacional especializado. No entanto, por morar na zona rural, a aluna e a família estão encontrando dificuldades para conciliar horário e transporte para amenizar suas dificuldades. Mais uma vez, não

está se presenciando, no caso de Clara, a instalação e práticas do sistema na perspectiva da educação inclusiva.

Síntese geral da pesquisa

Apesar da pequena quantidade de participantes pode-se tomar como base, mesmo que singela, as experiências vividas por eles, uma vez que foi de grande valia a contribuição proporcionada pelos mesmos à pesquisa.

O contato estabelecido com esses alunos deu margem a reflexões sobre a importância existente nas discussões sobre o sistema de ensino na perspectiva da educação inclusiva, entretanto considera-se mais importante ainda que as diversas intenções de mudanças discutidas e almejadas nos discursos sejam colocadas em prática, mas não uma prática velada e sim uma prática que realmente disponibilize a concreta instalação da inclusão, melhor dizendo, que ela se realize exatamente como está na legislação e nos discursos, nos quais aos alunos sejam oferecidas oportunidades de equidade e igualdade.

Sob essa ótica, pensa-se que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicológico do aluno envolvendo sua participação como cidadão e de pertença às diversas áreas sociais. Cabe, portanto, aos profissionais da educação a tarefa de oferecer um espaço de alegria e satisfação aos alunos e não um local que inspire insegurança e sofrimento aos mesmos. O aluno com ou sem deficiência, para apresentar um real desempenho escolar precisa sentir-se satisfeito, aceito e principalmente incluído na escola. Isso parece não ter ocorrido com a maioria dos alunos participantes, pois pareciam travar uma luta diária para acompanhar o ritmo escolar.

Há também outro agravante que parece impedir a concretização da inclusão, trata-se da situação dos professores. Reconhece-se a falta de tempo, a injustiça salarial e reconhecimento profissional dos mesmos e diante dessas dificuldades, alegam tempo insuficiente para atualização de seus saberes e práticas. Sabe-se que a maioria dos professores não teve em sua formação, disciplinas voltadas ao conhecimento das deficiências e diante desse argumento alegam não saber lidar com um aluno que apresente deficiência.

A propósito, longe de criticar o trabalho dos profissionais da educação, o que deve ou deveria estar claro é que a inclusão é uma realidade, os alunos com diversas deficiências estão cada vez mais se inserindo na escola regular e por esse motivo seria conveniente aos profissionais uma busca por conhecimentos, mesmo que singelos, de como atender seus alunos e suprir suas necessidades, poderiam procurar conhecer mais de perto a situação, o sofrimento e dificuldades expressas por eles.

Quanto à didática e relacionamento com os alunos com deficiências existem materiais simplificados do MEC, por exemplo, para ficar interado no assunto. O uso da criatividade também é importante e unificar grupos de atividades, aproximando todos em uma tarefa trará aprendizado para todos os alunos, com e sem deficiências. Dessa forma, eles podem aprender tanto o conteúdo e objetivo propostos quanto a relacionar-se e respeitar a diversidade.

A pesquisa desvelou que as relações entre o aluno e o professor, em alguns momentos, apresentaram-se prejudicadas, uma vez que o professor por conta de seus inúmeros afazeres nem sempre percebe claramente que o aluno transfere a ele a posição dos pais, não retribuindo assim, a realização dos seus desejos e necessidades bem como o acolhimento de suas angústias que são elementos importantes para o desenvolvimento das aprendizagens formais, informais e vivência social.

O processo de inclusão como foi instaurado partindo de aspectos legais, deixa margens diversas a discussões que por sua vez redundam em (in)compreensões muitas vezes inadequadas e discutíveis. Um dos fatores que pode causar este estado de arte deve-se à formação do professor. Os cursos de licenciatura mesmo que voltados à educação especial deixa a desejar quanto a conteúdos que contemplem entendimentos e conhecimentos sobre a rica diversidade humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as relações interpessoais, como parte integrante e fundamental do desenvolvimento pessoal, social e escolar das pessoas com ou sem DV, a pesquisa possibilitou conhecer que tão importante quanto o espaço físico escolar satisfatório oferecido ao aluno com DV, está a qualidade das relações interpessoais estabelecidas por ele.

Os resultados contemplaram o objetivo traçado nesta pesquisa no sentido de que foi possível identificar as relações interpessoais dos alunos com DV, bem como permitiu a esse alunado a oportunidade de expressar suas opiniões, seus sentimentos sobre o convívio escolar sinalizando lacunas a serem preenchidas na questão das relações interpessoais.

A relação entre os resultados obtidos da análise das observações bem como os resultados da análise das entrevistas mostraram as dificuldades enfrentadas pelos alunos com DV no sentido de conquistarem o pertencimento a grupos de amigos, de acompanharem o conteúdo ministrado durante as aulas e, além disso, foi notada certa dificuldade no relacionar-se desses alunos com seus professores.

Nesse contexto, enfatizam-se os conflitos existentes nas relações interpessoais presentes nos alunos, porém eles mesmos descrevem como gostariam que fosse suas relações com os professores e colegas de sala para sentirem-se mais satisfeitos na escola. Percebeu-se que o fato de não serem reconhecidos como integrantes do contexto escolar os afeta emocionalmente. Vale lembrar que o aluno que tem a DV mais atenuada foi o que apresentou boas relações interpessoais com professores e seus pares descrevendo-se como satisfeito com a situação pela qual passava no momento.

Ressalta-se também que a relação interpessoal estabelecida entre a pesquisadora e os participantes foi extremamente valiosa, pois, longe de desvalorizar as discussões e possíveis soluções para a efetivação da inclusão emergidas e refletidas em congressos, eventos, entre outros, foi possível perceber que muitos elementos que se tem conhecimento não foram presenciados como se esperava. A realidade foi outra, pelo menos em relação no contexto vivido durante a presente pesquisa.

Percebeu-se uma vivência de sofrimento e dificuldades dos alunos com DV na escola. Estar dentro da escola não significa estar incluído: para que isso aconteça parece ser necessário que haja um acolhimento afetuoso, considerando que o aluno, ao ingressar na escola, leva consigo experiências e sentimentos do ambiente familiar e transfere esses elementos para as figuras do professor e dos colegas.

Da mesma forma que sentem proteção, apoio, confiança, motivação, credibilidade e amor, sentimentos esses que se espera que ele tenha no ambiente familiar, eles também esperam receber

no ambiente escolar. Lembrando que se esses aspectos lhes faltarem no ambiente familiar suas expectativas podem ser até maiores em relação ao ambiente escolar. Sem considerar esses aspectos, possivelmente, o aluno sucumbirá no desempenho escolar, ou seja, o tipo de relações interpessoais vivenciadas por ele pode prejudicar sua aprendizagem e seu desenvolvimento social.

A pesquisa teve a pretensão de contribuir com informações que ampliassem o conhecimento científico na área da Educação Especial, no sentido de possibilitar ações propiciadoras de permanência e bem estar do aluno com DV na escola. Tão importante quanto o cuidado com os conteúdos e objetivos acadêmicos proporcionados aos alunos, com ou sem deficiências, há que se dedicar uma atenção meticulosa em relação às formas de como são estabelecidas as relações interpessoais no contexto escolar, visto serem estas, elementos valiosos para o desenvolvimento do aluno na sua totalidade.

Tendo conhecimento sobre a importância das relações interpessoais na vida social e escolar do aluno com DV, assim como a relevância das ações escolares na construção destas relações, sugere-se que haja conscientização e esclarecimentos nas escolas sobre as deficiências para que os alunos, ao serem inseridos na escola regular recebam um bom acolhimento, tanto por parte dos colegas quanto dos professores, pois alguns deles podem ainda não possuir conhecimento em como se relacionar com um aluno com deficiência.

Longe de fazer qualquer crítica à atuação dos professores, percebe-se que em relação à perspectiva da educação inclusiva, talvez lhes falte maior conhecimento sobre as leis vigentes em prol do aluno com deficiência. Pode ser até que lhes faltem orientação e informação sobre materiais como diversas literaturas referentes ao tema ou pelo próprio Ministério da Educação que disponibiliza várias apostilas referentes às deficiências que auxiliam o professor. Com recursos em mãos certamente ele estará instrumentalizado para suprir ou ao menos amenizar os problemas que enfrenta em sala de aula quando nesta está inserido um aluno com deficiência, possibilitando a construção de uma boa relação interpessoal com seu aluno.

Deste modo, espera-se que as considerações expostas nesta pesquisa possam contribuir para planejamento e aprimoramento de atitudes e ações que facilitem as relações interpessoais entre os alunos com DV, seus pares e seus professores e agentes escolares.

Almeja-se que a inclusão do aluno com DV aconteça de fato, de maneira plena, na qual o aluno não só permaneça fisicamente na escola, mas que compartilhe o acesso ao conhecimento como os demais alunos, e principalmente, que compartilhe suas experiências, sentimentos e emoções. Enfim, que ele sinta-se simplesmente um aluno de uma sala de aula!

Existe, ainda, um sem fim de perguntas, uma infinidade de dúvidas de como atuar na perspectiva da educação inclusiva, tanto acerca da prática pedagógica na escola regular como nas formas de relações estabelecidas no espaço escolar.

A pesquisa limita-se no sentido de apresentar pequena quantidade de participantes bem como por estes apresentarem diferentes tipos de deficiências. Além disso, a pesquisa foi realizada com alunos do ensino fundamental ciclo II. Portanto, sugere-se que outras pesquisas relacionadas às relações interpessoais do aluno com DV no contexto escolar sejam realizadas com número maior de alunos, ou com deficiências semelhantes, ou com alunos de outras etapas educacionais, ou seja, estudos com alunos na etapa infantil ou no ensino médio, ou no ensino técnico, ou no nível superior.

7 REFERÊNCIAS

- ABREU, J. S. A contribuição da psicanálise para a educação. In: MORAL, E.; VERCELLI, L. (Orgs.). **Psicologia da educação: múltiplas abordagens**. Jundiaí, Paco Editorial, v.8. 2013. (Pedagogia de A a Z).
- ACIEM, T. M.; ROCHA, M. A.; RODRIGUES, A. A. A pessoa com deficiência visual. In: SALA, E.; ACIEM, T. M. (Orgs.). **Educação Inclusiva: Aspectos Político-Sociais e Práticos**. Jundiaí, Paco Editorial, v.3. 2013. (Pedagogia de A a Z).
- ALVES, R. **Cenas da vida**. Campinas, SP: Papyrus-Speculum, 1997.
- AMARAL, L. A. Fragmentos da Tese de Doutorado: **Espelho Convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da Literatura Infanto-Juvenil (1992)**. Psicologia USP, S. Paulo, 5(1/2), p. 245-268, 1994.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Deficiências: Um novo olhar. Contribuições a partir da psicanálise winnicottiana. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 8, n. 15, jun. 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v8n15/v8n15a08.pdf>>. Acesso em: out. 2012.
- ANACHE, A. A. Psicologia escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. In: MARINHO ARAÚJO, C. M. (Org.) **Psicologia escolar: pesquisa e intervenção**. Em Aberto. Brasília, v. 23, n. 83. 2010.
- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligências pessoais e inteligência existencial**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 16. 2012a.
- _____. **Relações interpessoais e auto estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 7. 2012b.
- ARANHA, M. S. F. (Org.). A interação social com a pessoa portadora de deficiência visual. In: **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BOATO, E. M. Por uma pedagogia do afeto. In: **A caminho de um ensino mais que especial**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2007.
- BRASIL, **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 06 ago 2014.
- BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn2.pdf>. Acesso em: 04 fev 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296** de 2 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da

acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art4iii>. Acesso em: 15 maio 2013

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de NOVEMBRO de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 11 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 11 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.126**, de 27 de JUNHO de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/L11126.htm>. Acesso em: 11 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Normas técnicas para a produção de textos em Braille.** Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&catid=192%3Aasesp-esducacao-especial&id=12671%3Anormas-tecnicas-para-a-producao-de-textos-em-braille&option=com_content&view=article>. Acesso em 11 maio 2013.

BRASIL. **Portaria GM 793** de 24 de abril de 2012 e Portaria GM 835 de 25 de abril de 2012. INSTRUTIVO DEFICIÊNCIA VISUAL . Diretrizes para tratamento e reabilitação /habilitação de pessoas com baixa visão e cegueira . Disponível em : <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/arquivos/pdf/2012/Jul/16/visual_160712.pdf>. Acesso em: 11 maio 2013

BRUNS, M. A. T. Adolescentes cegos: a inclusão afetiva sexual em questão! In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.), **Sexualidade, Diversidade e Culturas Escolares**: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2008. pp. 29-44.

CARVALHAES, D. O. **Gestão Escolar e Acadêmica** - Glossário. Disponível em: <<https://gestaoescolar.wordpress.com/glossario/>>. Acesso em jan. 2015.

CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S. (Orgs.). **Educação e saúde de grupos especiais.** Marília. Oficina Universitária. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica. 2012.

CHAPLIN, J. P. **Dicionário de psicologia.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1981.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFALMOLOGIA (CBO). Disponível em: <http://www.cbo.com.br/novo/publico_geral/doencas/visao_subnormal>. Acesso em: fev. 2014.

CONVERSOR DE UNIDADES. **Tabela de conversão de medidas.** Disponível em: <<http://www.metric-conversions.org/pt/comprimento/tabela-de-conversao-de-pes-em-metros.htm>>. Acesso em: ago. 2014.

CROS, C. X.; MATARUNA, L.; OLIVEIRA FILHO, C. W.; ALMEIDA, J. J. Classificações da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Revista**

Digital - Buenos Aires - Ano 10 - N° 93 - Fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd93/defic.htm>>. Acesso em 11 fev. 2015.

DALL'ACQUA, M. J. C. O papel da educação especial em tempos de inclusão. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.) **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo. Vetor, 2009.

DENARI, F. E. (Org.) Educação especial. Reflexões sobre o dizer e o fazer. In: **Educação especial. Reflexões sobre o dizer e o fazer**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

DENARI, F.E. Avaliação e encaminhamento de alunos aos serviços especiais sob a ótica da diversidade: o que muda na educação inclusiva. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs) **Sexualidade, diversidade e culturas escolares: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores**. Araraquara. FCL-UNESP Laboratório Editorial; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2008.

DOLTO, F. **A causa dos adolescentes**. (O. dos Reis, trad.). 2 ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

DOMINGUES, C. A. (Org.). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, v.3, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

FIORI, W. R. Desenvolvimento emocional. In: RAPPAPORT, C. R. (Coord.). **Psicologia do desenvolvimento - A idade escolar e a adolescência**. São Paulo, SP. v.4. EPU. 1981-1982.

FREITAS, S., N. A formação do professor na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. Em: RODRIGUES, D. A (org). **INCLUSÃO e EDUCAÇÃO. Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, pp.161-182.

FREUD, S. O Estranho (1919). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. (J. Salomão et al., trad.) Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. 24 v., v.17, pp. 237-269.

FU I, L; CURATOLO, E.; FRIEDRICH, S. Transtornos afetivos. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 22, supl. 2, Dez. de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600007>.

GARCIA, N. "Como" desenvolver programas de orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual. In: MACHADO, E. V. [et al.] **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, M. (Org.). Adolescência, tempo de mudanças e de escolhas. In: GIL, M. (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p.: il. - (Cadernos da TV Escola. 1. ISSN 1518-4692). Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2012.

_____. (Org.). Conversas sobre deficiência visual. In: GIL, M. (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p.: il. - (Cadernos da TV Escola. 1. ISSN 1518-4692). Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 1982.

HADDAD, J. P. **Educação e psicanálise**: vazão existencial. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak Ed. 2009.

HERVAL. O. S. Percepções e sentimentos do mundo da sala de aula. **Revista @mbienteeeducação**, São Paulo, ago./dez. 2008, v.1, n. 2, p.91-103. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/2_Inclusao.html>. Acesso em 20 maio 2013.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2001.

LAGO, E. G. **Estratégias de controle da toxoplasmose congênita**. 2006. Tese de Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Medicina/Pediatria e Saúde da Criança. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 2006. Faculdade de Medicina. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4752/1/000347388-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: jan 2015.

LIMA, F. **Dicas aos Professores de Alunos com Deficiência Visual**, 2010. Disponível em: <http://www.lerparaver.com/dicas_professores>. Acesso em: fev. 2015.

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MACHADO, E. V. [et al.] **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MAGALHAES, A. A. **Ambliopia**. Oftalmologia Pediátrica e Estrabismo Disponível em: <<http://www.ofthalmologia-pediatria.eu/pagina,131,148.aspx>>. Acesso em: jan 2015.

MARSIGLIA, D. M. Gestão escolar: processos inclusivos. In: BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R.; LACERDA, S. C. (Orgs.). **Gestão escolar em destaque**. Jundiaí, Paco Editorial, v.5. 2013. (Pedagogia de A a Z).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2004.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: os sentidos da aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. & cols. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da educação escolar. (F.Murad, trad.), 2. ed. Porto Alegre. Artmed, v.2, 2004.

MUSIC. G. **Afetos e emoções**. (C. M. Rosa, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará: Ediouro; São Paulo, SP: Segmento-Duetto, v.20, 2005.

NUNES, S.; LOMONACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 14, n. 1, Jun 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

85572010000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100006>.

OCHAÍTA, E; ESPINOSA, M^a ÁNGELES. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. & cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** (F. Murad, trad.), 2. ed. Porto Alegre. Artmed, v. 3, 2004.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul.dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspecina.ufsc.br>>. Acesso em: out. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/h53_h54.htm>. 2008. Acesso em: 03 maio 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CIFIS**. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Farquivo.ese.ips.pt%2Fese%2Fcursos%2Fedespecial%2FCIFIS.pdf&ei=4fgUUsPjMIHo8gTsv4CABw&usq=AFQjCNHeI6__VV6rX5iMklj_qC87psqfLA&bvm=bv.50952593,d.eWU>. Acesso em: ago. 2013

PAIXÃO, L. P. O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais. **Benjamin Constant, Online - ISSN 1984-6061**. n. 50, 2011. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/revistabenjaminconstant/index.php/b3njc0nst/article/download/9/21>>. Acesso em: fev. 2015.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** (D. Bueno, trad.). 8 ed. Porto Alegre, RS: Artmed. 2006

QUINET, A. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise.** 2 ed. Rio de Janeiro, RJ. Jorge Zahar Ed., 2004.

SALA, E; ACIEM, T. M. Aspectos históricos da educação inclusiva. In: SALA, E; ACIEM, T. M. . (Orgs.) Educação Inclusiva: **Aspectos Político-Sociais e Práticos.** Jundiaí, Paco Editorial, v.3. 2013. (Pedagogia de A a Z).

SILUK, A. C. P. (Org.). **Formação de professores para o atendimento educacional especializado.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial – Ensinar em tempos de inclusão.** (S. M. Carvalho, trad.). 5 ed. Porto Alegre, RS: Artmed. 2008.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE OFTALMOLOGIA (SBO). **Glossário.** Disponível em: <<http://www.sboportal.org.br/glossario.aspx>>. Acesso em ago. 2014.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, jan./mar. 2013, v.19, n.1, p.61-78. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000100005&script=sci_arttext. Acesso em: maio 2013.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 2011.

WINNICOTT, D. W. Ansiedade associada à insegurança. In: _____. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. (D. Bogomoletz, trad). Rio de Janeiro, RJ: Imago. 2000.

_____. **Natureza humana**. (D. L. Bogomoletz, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Ed. 1990.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL
PELO PARTICIPANTE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da Pesquisa intitulada “Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar”, desenvolvida pela pesquisadora Rosângela Cristina Sales Tezori, RA: 13212133 da Universidade Federal de São Carlos, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Protocolo de Pesquisa nº 22189913.2.0000.5504.

A presente pesquisa pretende proporcionar à pesquisadora a compreensão da importância das relações interpessoais na vida social e escolar da pessoa com deficiência visual, assim como mostrar a relevância das ações escolares na construção destas relações. Para isso, a pesquisa tem como objetivos; a) caracterizar as relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos com deficiência visual e os professores, colegas, e demais pessoas que fazem parte do seu convívio escolar; b) verificar possíveis implicações das relações interpessoais no desempenho escolar na opinião do aluno com deficiência visual.

A pesquisa será orientada pela Profª Drª Fátima Elisabeth Denari. A pesquisadora é bolsista da Agência financiadora CAPES.

Seu filho(a) foi selecionado(a) por meio de uma busca feita pela pesquisadora junto à secretaria de educação do município e à diretoria de ensino.

A participação dele(a) nesta pesquisa consistirá em ser observado(a) junto com as demais pessoas da escola pela pesquisadora em horários de aulas e nos intervalos e também participar de uma entrevista feita por ela em que será usado um gravador de voz. Vocês serão esclarecidos(as) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejarem. Vocês serão livres para se recusarem a participar, retirarem seus consentimentos ou interromperem a participação a qualquer momento sem

que isso acarrete qualquer prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a escola. A participação é voluntária e não trará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a identidade do participante de forma sigilosa. O nome dele(a) ou o material que indique a sua participação não será liberado sem permissão. Ele(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora protegerá e assegurará a privacidade dele(a) com a utilização de nomes fictícios. Os instrumentos ficarão em posse da pesquisadora não sendo permitido que o participante os retire para devolução posterior

A participação na pesquisa não acarretará custos para você, assim como não será disponível nenhuma compensação financeira.

Poderá ocorrer algum desconforto como, por exemplo, ele(a) poderá se sentir incomodado(a) ou preocupado(a) nas horas de observação, sentir-se tímido(a) ou angustiado(a) durante a entrevista, porém caso isso venha a acontecer, ele terá o acolhimento da pesquisadora neste momento para que estes sentimentos sejam minimizados.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosangela Cristina Sales Tezori

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa e concordo com a participação.

A pesquisadora me informou que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Responsável pelo Participante da pesquisa

APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA.

Cronograma da pesquisa com Enzo - total de 13 horas de atividades

Datas	Horário	Atividade
21/03/2014	-	Contato telefônico
07/04/2014	-	Encontro com a responsável pelo aluno/ TCLE aceito
14/04/2014	09:30 - 12:00	1ª observação
23/04/2014	09:30 - 12:00	2ª observação
24/04/2014	09:30 - 12:00	3ª observação/entrevista
14/05/2014	09:30 - 12:00	4ª observação/entrevista
21/05/2014	09:00 - 12:00	5ª observação

Cronograma da pesquisa com Marco - total de 11 horas de atividades

Datas	Horário	Atividade
07/08/2014	-	Contato telefônico
22/08/2014	-	Contato telefônico
25/08/2014	14:00	Encontro com coordenadora/entrega do TCLE
15/09/2014	12:55 - 15:40	1ª observação
16/09/2014	12:55 - 15:40	2ª observação
17/09/2014	12:55 - 15:40	3ª observação
19/09/2014	12:55 - 15:40	4ª observação/entrevista

Cronograma da pesquisa com Clara - total de 11 horas e 20 minutos de atividades

Datas	Horário	Atividade
22/09/2014	-	Contato telefônico
25/09/2014	-	Encontro com a diretora/entrega do TCLE
30/09/2014	15:00 - 17:50	1ª observação
01/10/2014	15:00 - 17:50	2ª observação
02/10/2014	15:00 - 17:50	3ª observação/ entrevista
10/10/2014	15:00 - 17:50	4ª observação

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Dados de Identificação

Nome:
Idade d/n:
Escolaridade:
Causa da DV:

*Dados para controle da pesquisadora

Roteiro

- 1- Como foi sua trajetória escolar até este momento?
- 2- Como você percebe ou descreve a sua escola?
- 3- Como você chega e sai da escola? Como você anda, se desloca pela escola?
- 4- Quando se formam grupos para trabalho na sala de aula, como você participa? Que tarefas você faz no grupo?
- 5- Com quais colegas e professores você tem mais afinidade para estudar, conversar, fazer trabalhos na sala? Por quê?
- 6- Quando você está no horário de intervalo, o que costuma fazer? Com quais colegas você fica? Sobre o que conversam?
- 7- Caso você precise de ajuda para fazer alguma atividade na sala de aula, para quem você pede ajuda?
- 8- Quando você faz um bom trabalho, o que seu professor ou seus colegas dizem?
- 9- Como você gostaria que fosse a convivência entre os professores, os alunos e as outras pessoas que trabalham na escola?