



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

MIRIAN JAQUES RAMOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE UMA PESSOA CEGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARABÁ – PA
2015**

MIRIAN JAQUES RAMOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE UMA PESSOA CEGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Orientadora Prof^a. Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos, Co- Orientadora Prof^a Luciana Barbosa de Melo.

MARABÁ – PA
2015

MIRIAN JAQUES RAMOS

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UMA PESSOA
CEGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para a obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia, pela
Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará. Orientadora Profa. Dr^a. Hildete Pereira
dos Anjos, Co-Orientadora Prof^a Luciana
Barbosa de Melo

DATA DA DEFESA: ___/___/___

CONCEITO: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos.

Profa. Msc. Silvana Lourinho.

Prof.Esp. Marcelo Almeida Araújo.

Dedico aos meus pais pela força que me deram, por terem sido compreensivos sempre, por apoiarem todas as minhas escolhas e por estarem sempre presente nos momentos de dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde, força e determinação durante todo o curso.

A minha família por ter me apoiado incondicionalmente nessa etapa de minha vida e mesmo longe me deu forças para não desistir nunca.

Aos meus amigos da república “ PEGEFILE”, pelo companheirismo, parceria e amizade demonstrados nesses 04 anos e convivência.

Agradeço também as minhas colegas de classe pelo companheirismo durante o curso, em especial as minhas parceiras de grupo: Ludima Quarema, Fabiana Cavalcante, Valéria Lima, Vania Soares e Denise Xerente, pela amizade sincera demonstrada durante o curso.

A meu namorado pelo companheirismo demonstrado durante essa etapa, aturando todos os meus caprichos sem nunca pestanejar.

A minha orientadora pela ajuda e parceria na construção deste trabalho.

A professora Luciana pelo aprendizado me proporcionado na disciplina de Educação Especial, onde me abriu caminho para estudar esta temática.

Aos professores do curso de pedagogia, pelo aprendizado me proporcionado durante esses 04 anos.

..."Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem"....."O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido"... (Rubem Alves)

RESUMO

Este trabalho traz a história de vida de uma aluna deficiente visual no seu processo de escolarização na educação básica. Tendo como objetivo analisar o seu processo de escolarização, procurando identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por esta aluna e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores no seu processo de ensino aprendizagem. Para se obter resultados mais eficazes foi feito uma pesquisa de cunho qualitativa, utilizando como método a história de vida e como técnica a história oral e para coleta de dados a entrevista. Foi de grande relevância, nesta pesquisa a utilização dos estudos de autores que falam sobre deficiência visual, educação especial e escolarização. Após serem feitos estudos bibliográficos e coleta de dados chegou-se a resultados que mostram um processo de ensino e aprendizagem bem tranquilos e interessantes, revelando que apesar de ser totalmente cega, e de ser novidade na sala de aula comum, foi bem aceita, respeitada, estando sempre presente nos planejamentos de seus professores, que mostravam uma preocupação com o seu aprendizado. Um aspecto importante no processo de escolarização foi socialização, que proporcionou um aprendizado interessante, além de impulsionar a continuidade dos estudos, para além da educação básica, mostrando que ela fez uso de suas possibilidades para enfrentar os desafios posto, num momento onde a inclusão escolar ainda era uma novidade.

Palavras chaves: Deficiência visual, processo de ensino-aprendizagem, escolarização.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO	11
1.1 Antecedentes históricos da Educação Especial no Brasil.....	11
1.2 A Educação Especial	16
1.3 Integração e Inclusão escolar	18
1.4 A Deficiência e o modelo social.....	22
II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	26
2.1 A Pesquisa Qualitativa	26
2.2 História Oral	27
2.3 História de Vida	31
III. A HISTÓRIA DE ANA LUIZA	36
3.1. A história contada.....	36
IV – ANALISANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	41
4.1 A consciência do ser e a socialização.....	41
4.2 A família e os amigos	42
4.3 Integrar e incluir	44
4.4 Inserção no contexto escolar e estratégias de aprendizagem.	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisar sobre o processo de escolarização do deficiente visual na educação básica se deu a partir de uma experiência que vivi. Conheci uma jovem cega, que foi aprovada no vestibular da Universidade Federal do Pará, para o curso de Ciências Sociais, no ano de 2012. Esse fato chamou a atenção de um bairro inteiro, na periferia de Belém, pois muitos admiradores, pessoas desconhecidas, sugeriram tecendo elogios e comemorando a aprovação.

Com esse fato passei e me perguntar: **Como se deu o processo de escolarização de uma pessoa cega?** Queria saber, ouvir a história daquela jovem cega, que tinha chegado a universidade. Comecei a pensar que, mesmo com as limitações impostas pela cegueira, conseguiu concluir a educação básica, então outros questionamentos surgiram: **Quais foram às estratégias de aprendizagem utilizadas pela pessoa deficiente visual, no seu processo de aprendizagem? Quais os materiais didático-pedagógicos utilizados para atender as necessidades de aprendizagem da aluna deficiente visual?**

Dessa forma, amadureci a ideia e resolvi construir o meu trabalho de conclusão de curso a partir de um estudo sobre o processo de escolarização de uma pessoa cega na educação básica, pois acho importante saber sobre as pessoas, estratégias, possibilidades, dificuldades que fazem parte do processo de escolarização na escola básica, visto que esse é um momento importante para que o aluno tenha sucesso em sua carreira estudantil.

A partir disso tracei como objetivos para esse estudo: Analisar o processo de escolarização da pessoa deficiente visual na educação básica; Identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pela pessoa deficiente visual no seu processo de aprendizagem; e identificar os recursos didático-pedagógicos utilizados para atender as necessidades de aprendizagem da aluna deficiente visual.

Para a realização dessa pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa descritiva, pois o desejo é conhecer, a partir da história de vida, as estratégias desenvolvidas pela aluna no seu processo de aprendizagem, de acordo com as

experiências vividas no cotidiano de sala de aula durante a educação básica. Fui em busca das informações através de conversas com a pessoa cega, onde foram coletados os relatos orais, focalizando suas lembranças pessoais e construindo uma visão concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória de formação escolar, ponderando as pessoas, estratégias, possibilidade e dificuldades presentes no processo de escolarização.

Este trabalho torna-se importante academicamente porque pretende apresentar a experiência de escolarização de uma pessoa deficiente visual, a partir da sua fala, de sua história de vida como educanda, que aprende e tem dificuldades, mas que é capaz de se superar.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. Excetuando esta introdução, cujo conteúdo põe em evidência os motivos que nos levaram à escolha do tema supramencionado.

No primeiro capítulo tem-se a revisão da literatura, incluindo uma viagem pelos antecedentes históricos da educação especial no Brasil; a conceituação da educação especial e suas formas de atendimento; a integração e a inclusiva como processos contínuos; e a deficiência vista a partir do modelo social.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos metodológicos, discorrendo sobre a pesquisa qualitativa, sobre a História Oral e História de Vida, enquanto Método e técnica de pesquisa.

No terceiro capítulo, trago a história de escolarização de uma pessoa deficiente visual.

No quarto capítulo, faz-se a análise de como se deu o processo de escolarização da pessoa cega, a partir de sua narrativa, demonstrando ainda as estratégias de aprendizagem utilizadas pela mesma no seu processo de escolarização, assim como os recursos didático-pedagógicos que foram utilizados para atender as suas necessidades de aprendizagem.

I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO

1.1 Antecedentes históricos da Educação Especial no Brasil

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

O ensino dos alunos deficientes visuais no Brasil, segundo Mazzota (1996), iniciou no Instituto Benjamim Constant, antigo instituto dos meninos cegos, criado pelo Império em 1854, a partir das necessidades pessoais de membros do Império que possuíam filhos cegos. Neste ambiente os alunos tinham o primeiro contato com a educação ainda no início do século XIX. Porém, segundo o citado autor, foi apenas no ano de 1950 que estes alunos ingressaram no colégio comum, o que ocorreu por meio de uma portaria Ministerial de 1946, que fez com que o curso do Instituto Benjamim Constant fosse igualado ao ginásio comum, possibilitando aos alunos cegos que concluíssem o estudo ginásial, iniciando assim uma nova etapa de escolarização, porém ainda com muitas dificuldades, como a falta de professores capacitados e equipamentos necessários para auxiliar o ensino, como livros escritos em braile, por exemplo.

É necessário observar que apesar desta oportunidade o acesso não era universalizado, somente uma pequena parcela de brasileiros cegos teve oportunidade de ser atendida nesses institutos, foram tão somente os membros das classes economicamente mais favorecidas, até por que eles se localizavam na região sudeste do país. E se o acesso à educação já era difícil para os alunos ditos normais, imagine o que seria para aqueles que possuíssem alguma deficiência, considerando a limitação de informações auxiliada pelo preconceito. Não se falava em educação inclusiva, menos ainda que essas pessoas fossem capazes de algum dia conseguir adquirir conhecimento dentro de uma sala de aula.

No limiar da primeira república, de acordo com estudos de Mendes (2010), muitos profissionais que estudavam fora do país retornaram com ideias ditas novas para modernizar o Brasil. Porém, com a República, ocorre uma tripartição das responsabilidades de organização e oferta da educação, entre os três entes da Federação: aos Municípios compete o ensino infantil e fundamental; aos Estados o Ensino Médio; e aos Estados e à União compete a oferta do Ensino Superior e técnico. Já em relação à educação de pessoas com deficiência, Mendes (2010) afirma que “os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos”.

Neste período aconteceu o movimento Escola Nova, que no mundo caracterizou-se através de implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo. No Brasil, “os ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, construindo um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito” (Mendes, 2010).

A escola nova permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso do teste de inteligência para identificar os deficientes intelectuais, que foram o foco neste período histórico do país. Havia um modelo clínico-médico que pautava a investigação dos processos ditos anormais ou desviantes, para isso mediam-se aptidões tidas como naturais tentando fazer um encaixe perfeito entre as capacidades medidas de Q.I., habilidades específicas e o ensino. Para o atendimento ou tratamento dos anormais surgem os serviços de higiene mental, tendo como objeto a investigação e o tratamento dos denominados anormais, retardatários, excepcionais, especiais, campo hoje denominado Educação Especial (Patto, 2011).

Cunha (1988) ao analisar a influência do movimento escola novista na educação especial brasileira, se manifesta afirmando que apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, enfatizando as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão

dos diferentes das escolas regulares naquela época, havendo inclusive a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares.

Neste tempo de escola nova vieram muitos professores estrangeiros para ministrar cursos para os professores brasileiros, entre eles, a psicóloga russa Helena Antipoff, mulher que se enraizou no Brasil e foi de grande importância na educação especial nacional. Esta criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, e participou do movimento que culminou com a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1945, além de ter tido uma grande influência na formação de profissionais que trabalhariam na área posteriormente.

No período da primeira república o foco foi na educação dos deficientes intelectuais, já no Estado Novo, quando o Brasil passou por um forte controle estatal, não houve avanços, e sim uma estagnação na assistência à deficiência e conseqüentemente no processo de democratização do ensino. Na educação de pessoas com deficiência nada mudou em relação ao período anterior. Mudanças ocorreram apenas no sistema educacional nacional, onde o Ministro Gustavo Capanema reformulou o ensino secundário e profissionalizante, separando escola para a elite e escola para a classe popular, fazendo com que a política educacional nacional se tornasse um instrumento de estratificação social.

Avanços com relação a educação de pessoas com deficiência vieram a ocorrer novamente somente na Segunda República (1945 – 1964), quando se adotou uma constituição de liberdade e democracia, onde na área educacional, determinou-se a obrigação de se cumprir o ensino primário, reforçando que a educação neste período era um direito de todos.

Em 1954 a educação das pessoas com deficiência visual ganhou um grande aliado, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, que veio encampar a luta por cidadania e inclusão social. Neste período foi também criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, como alternativa de inserção das pessoas com deficiência no processo de escolarização.

O Ministério da Educação, em 1985, começou a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, dando apoio com campanhas nacionais para a educação de pessoas deficientes, no mesmo

momento que aconteciam muitos debates com foco na melhoria do sistema educacional, lutando preferencialmente por educação popular e reforma universitária.

Com relação às leis, a primeira que citou algo sobre o ensino de pessoas deficientes foi a Lei de Diretrizes e Bases 4.024, art. 88, de 1961, que anunciou que a “educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Foi a partir daí que começou o grande crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico, e devagar foi se falando e implantando a inclusão do aluno no ensino regular.

Outra lei bastante importante, criada no período da Ditadura Militar, foi a Lei 5.692/71, que no artigo 9º definiu “a clientela da educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula, além dos superdotados” (Mendes 2010).

Na constituição nacional de 1988, no art. 208 já vinha mais claro o texto sobre o atendimento especializado, pois já explicitou que os alunos com deficiência deveriam ser atendidos na rede regular de ensino. Foram então, os primeiros passos para a inclusão no país.

No ano de 1989 os Estados alteraram suas legislações, adequando-as à Constituição Federal de 1988, reforçando o que diz o seu artigo 208, e cada estado criou o seu artigo sobre educação especial e o Pará prescreve no artigo 276 que:

O atendimento especializado, também, os superdotados, inclui a educação para o trabalho, preferencialmente na rede regular de ensino, com os materiais e equipamentos adequados. Assegura às instituições privadas especializadas o apoio e acompanhamento do poder público. (Mazzota, 2011 p.149)

Aconteceram vários avanços, pois alunos deficientes não eram vistos como capazes de aprender, o que tornava a escolarização mais complexa. A população brasileira ainda não tinha as informações necessárias a esse respeito, até mesmo após a criação dessas leis.

Na década de 90 os direitos das pessoas deficientes ganharam força no Brasil, isto após a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, e foi mais enfatizado ainda na LDB 9394/96, na qual se primou por uma educação inclusiva, apesar de haver poucas mudanças em relação ao que diz a constituição de 1988. Constituiu no artigo 58, § 3º: “A oferta da Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil”. A temática foi aprofundada no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Paralela à luta pelos direitos de todos os cidadãos à educação gratuita e de qualidade, inicia-se também um processo de lutas dos deficientes visuais ou responsáveis por eles, por mais informações sobre os seus direitos, o que fez Mazzota (2011) reforçar que se deve “lutar em defesa da cidadania e do direito à educação”. Complementando o que diz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 no artigo 2º, que determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Tal determinação contribuiu para a ampliação do acesso dos alunos deficientes visuais à educação básica, servindo de fomento à educação inclusiva. E com ajuda da legislação atual segundo Caiado 2003 “... a pessoa deficiente ganhou o status de cidadã. Hoje se olha para ela como alguém com direitos e capacidades”.

1.2 A Educação Especial

De acordo com a LDB 9.394/96, V, art. 58 a Educação Especial pode ser conceituada como sendo a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No que diz respeito à Educação Especial, a LDB é avançada quando cria a possibilidade da inclusão desses alunos, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, se contradiz quando mantém a possibilidade do atendimento segregacionista se o processo pedagógico assim o recomendar. Nesse sentido é necessário abordar três aspectos:

- a) é uma modalidade de educação escolar;
- b) é oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e;
- c) é oferecida para educandos portadores de necessidades especiais.

A Educação Especial é oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Uma afirmação óbvia, no entanto, não era assim que acontecia. Na Constituição de 1988, ficou estabelecido que o Estado tinha o dever com a Educação, mediante a garantia de sete itens. Entre estes ficou estabelecido que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ser, preferencialmente, na rede regular de ensino (CF, art. 8.º, III). Quando da promulgação da Lei 9.394/96, constatou-se que o legislador aperfeiçoou este artigo, atualizando-o aos termos da década de 1990, confirmando o dever do Estado com relação à oferta da educação pública, garantindo o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei 9.394/96, título III, art. 4.º, III).

A Educação Especial, como “modalidade de educação escolar, é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento” (BRASIL/SEESP/MEC, 1996). Este conjunto pode facilitar não só aos alunos identificados com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos que se sentirem favorecidos por “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades” (LDB 9.394/96, art.

59, I), assim como métodos, técnicas e recursos desenvolvidos com a finalidade de favorecer o acesso ao conhecimento.

A Educação Especial como “modalidade de educação escolar perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior” (BRASIL/SEESP/MEC, 1996). Isso significa que tanto os alunos da Educação Infantil como os alunos universitários têm direito, ao que assegura a legislação atual. Por exemplo, se uma criança da Educação Infantil tem direito aos currículos adaptados, a fim de que ela acesse as aprendizagens ao nível de seu desenvolvimento, alunos universitários com dificuldades na escrita, com histórico de dislexia ou com paralisia cerebral, passam a ter direito ao uso de computador pessoal para fins de trabalho e avaliação escolar, sem o qual não conseguirão superar as barreiras da língua escrita na academia.

Cabe enfim, responder quem são os alunos com necessidades educacionais especiais. O Parecer n.º 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e definiu como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam, durante o processo ensino-aprendizagem:

- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, sejam dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica ou, aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB/MEC, Resolução n.º 2/2001, art. 5.º).

De modo que, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que manifestem comportamentos particulares, que impeçam os encaminhamentos rotineiros das práticas pedagógicas em sala de aula, pois é necessário que o professor faça ajustamentos curriculares, sem os quais eles não

conseguirão realizar as aprendizagens ao nível de suas capacidades e potencialidades (ROSA, 2003, P. 11).

Estes alunos se distinguem por seus ritmos de aprendizagem diferenciados, sejam mais lentos ou mais acelerados. Apresentam dificuldades de aprendizagem, cuja causa orgânica não foi identificada, seja por médico, psicólogo ou fonoaudiólogo. São alunos que necessitam de sinais e códigos apropriados para se comunicar (linguagem de sinais) ou para ler e escrever (Braille).

São pessoas que, em situação de aprendizagem escolar, necessitam de adaptações nas condições materiais de ensino, pois sem elas a permanência na escola não terá qualquer significado, já que não poderão compartilhar os resultados de suas aprendizagens. Fonseca (1995) afirmou que, do ponto de vista teórico, “a ideia fundamental da definição e da classificação em Educação Especial deve ter em consideração que se classificam comportamentos e não crianças”. (FONSECA, 1995, p. 26).

1.3 Integração e Inclusão escolar

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, movimentos nacionais e internacionais reivindicavam políticas às pessoas com deficiência (público alvo da época), alegando que lhes era de direito terem uma vida o mais próxima possível daquela considerada normal, o que caracterizou a busca pela normalização. Nessa época, uma campanha de integração foi iniciada no Brasil e foram criadas propostas de atendimento educacional às pessoas com deficiência, com o objetivo de aproximá-las dos demais estudantes (PRIETO, 2006). As propostas desenvolvidas desse período até meados da década de 1990, fazem parte do chamado “modelo integracionista”. Embora tenham semelhanças, a integração e a inclusão escolar, apresentam algumas importantes diferenças.

De acordo com os estudos de Mazzotta (1982), a integração escolar possui três dimensões: física, funcional e social. A dimensão física busca dar proximidade

aos alunos com e sem deficiência. Essa aproximação só é possível ao permitir que os alunos com deficiência usufruam dos mesmos recursos educacionais dos demais alunos, por exemplo, freqüentando classe comum, o que seria a dimensão funcional. Em conseqüência, teríamos a dimensão social, isto é, os deficientes poderiam ter suas possibilidades de integração social potencializadas.

A proposta integracionista era a de encaminhar os alunos com deficiência à classe comum, assim que possível, e a de oferecer atendimento em escolas especializadas sempre que necessário (PRIETO, 2006). Era oferecido, portanto, de acordo com a limitação: classe comum, classe especial, escola especial e atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar (MAZZOTTA, 1982). A classe comum, foco da inclusão, era na integração escolar uma entre tantas possibilidades de atendimento. Com isso, a própria legislação brasileira favorecia – e ainda favorece – a existência de um sistema dicotômico que separa instituições especializadas, classes especiais de escolas regulares e classes comuns.

Prieto (2006) pontua que o modelo integracionista não cumpriu com suas próprias indicações. Não foram criados todos os serviços de atendimento especializado, tal como as políticas propunham. O aluno era encaminhado à educação especial, não por sua necessidade, mas por ter sido rejeitado na sala comum. Segundo a autora, “o que constatamos como herança desse modelo, da forma como foi implantado, é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento” (p. 40).

Surge, então, em meados da década de 1990, o modelo de inclusão escolar que, para ser posto em prática, exige uma mudança de paradigma educacional (PRIETO, 2006). É interessante notar, entretanto, que a inclusão não se caracteriza como uma ruptura somente. Ao mesmo tempo em que ela rompe com o modelo anterior, ela é uma continuidade dele. Para Prieto (2006):

A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas

virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social (p. 40).

Entende-se assim que, embora o modelo inclusivo seja caracterizado como um “novo paradigma”, ele representa um processo, uma continuidade do modelo anterior, de integração, ao mesmo tempo em que rompe com ele. Embora haja discordância em alguns pontos, os teóricos da educação inclusiva acordam que esse modelo de educação tem como princípio respeitar o ritmo de cada aluno. Procura identificar a potencialidade de cada um, valoriza a diversidade como favorecedora do processo de aprendizagem de todos e tem a classe como foco para o desenvolvimento do currículo e das práticas de ensino (MANTOAN, 2006; PRIETO, 2006; GLAT; BLANCO, 2009).

De acordo com a obra de Ferreira (2008), a inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, ao mesmo tempo que reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades, associadas à existência das diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas. Por isso, prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todos os alunos, enfatizando a ação da escola e da educação como transformadoras da realidade.

Para Sasaki (2006, p. 39) inclusão social é “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Enfatizando esse ponto de vista, Pires (2006) afirma que a ética da inclusão, como um dos imperativos do direito da cidadania, garante às pessoas com necessidades educacionais especiais tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. O autor defende uma sociedade para todos, onde todos os cidadãos possam ter qualidade de vida, garantidos o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

O princípio da inclusão é um processo educacional que busca atender a criança portadora de deficiência na escola, ou na classe de ensino regular. Para que

isso aconteça, é fundamental o suporte dos serviços da área de Educação Especial, por meio de seus profissionais.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada pelo MEC em 2008, inaugura um novo paradigma organizacional na educação brasileira, cabendo destacar que a educação especial, nesse viés, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.
- Oferta do atendimento educacional especializado.
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão.
- Participação da família e da comunidade.
- Acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações.
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008).

Na perspectiva inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais. Assim, esta modalidade de ensino direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

1.4 A Deficiência e o modelo social

De acordo com as ideias de Diniz (2007), a deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, mas sim, como uma questão social. A pessoa que adquire ou nasce com lesão (ausência parcial ou total de um membro ou mecanismo corporal defeituoso), tem o acesso à sociedade através de meios difíceis, pois ela deveria expressar sua forma corporal de estar no mundo, considerando que essa é uma das várias possibilidades para a existência humana. Porém, o conflito entre o biológico e o social resulta na segregação, na desvantagem do lesionado provocada pela organização social. Organização esta, pouco sensível à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida, restringindo as pessoas com lesões das principais atividades da vida social, fazendo assim, com que elas experimentem a deficiência.

Um corpo com deficiência se apresenta a partir do que é descrito como fora da norma, não levando em consideração a construção da identidade daquele corpo, a partir das informações e possibilidades de expressão que lhe são proporcionadas. A mobilidade comprometida que um corpo lesionado apresenta, tem sua intenção performática de expressar.

Nesse sentido, Caiado (2003, p. 46) afirma que “A cegueira em si, não é uma condição limitadora, porém as histórias de vida podem revelar que os indivíduos reais percorrem diferentes caminhos sociais, mesmo partilhando da mesma condição biológica”. Tal afirmação remete a ideia de que aqueles que têm uma condição social melhor e, conseqüentemente podem ter acesso aos recursos médicos e materiais, têm mais chances de transpor as barreiras impostas pela deficiência.

A legislação garante a todos os mesmos direitos, porém, como efetivá-los se esses princípios universais, se os valores como o bem, o belo e o justo são questionáveis, se esses valores são definidos pelas classes dominantes? São elas que, baseadas em seus parâmetros, rotulam e marginalizam aqueles que não se enquadram nos padrões comuns, ficando sujeitos às discriminações e preconceitos.

As diferenças por si só não podem ser consideradas vantajosas ou desvantajosas, depende de quem é a pessoa com deficiência e quem são “os outros”, e do contexto que está sendo considerado. São as forças sociais, baseando-se em padrões por elas estabelecidas, que vão rotular os indivíduos. Segundo Omote (1994, p. 67):

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não deficiente.

A questão não é determinar as reais possibilidades de realização do deficiente, e sim como as pessoas em geral lidam com as diferenças. Na medida em que a sociedade lhes atribui algum significado de desvantagem social, cria-se uma expectativa em relação ao desempenho dessa pessoa “diferente”, simplesmente, baseada em estereótipos como: o deficiente visual é desconfiado, é revoltado ou ele tem a audição mais desenvolvida, e tantos outros.

Este é um aspecto no qual a família pode dar a sua colaboração, no sentido de quebrar os preconceitos, que tanto dificultam a inclusão das pessoas deficientes na sociedade. Sendo ela (a família), o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence, é ela que transmite os primeiros valores e normas socialmente aceitas, as quais irão influenciar nos relacionamentos do indivíduo com os outros grupos sociais. Sendo assim, a criança deficiente precisa ser aceita primeiramente pela família, pois ela poderá ser um agente facilitador neste processo de integração, dando-lhe apoio e segurança.

De acordo com Sasaki (1997, p. 174):

A inclusão social constitui processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. O que se observa, ainda, na prática, é o modelo de integração social em que a sociedade permanece passiva; aceita portadores de deficiência desde que sejam capazes de se moldar ao sistema existente.

Por meio da Secretaria da Educação Especial, O Ministério da Educação (MEC) desenvolve ações que facilitam a inclusão do deficiente visual na rede pública de ensino. Uma delas é a parceria feita com a Secretaria de Saúde, aplicando testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental. A compreensão dos pais, agindo em parceria com a escola é fundamental.

O próprio sistema educacional assume parte dessa responsabilidade, auxiliando a família a cuidar da saúde do filho. Há alunos com visão subnormal que podem, através de cirurgia ou uso de aparelho, ter o seu coeficiente de acuidade visual melhorado e, por desconhecimento ou por falta de recursos, se privam dessa possibilidade. E se a criança tiver visão subnormal, é importante que ela seja estimulada para potencializar o pouco de luz que consegue perceber.

Outra ação desenvolvida pelo MEC é o Programa Nacional do Livro Didático, estendido as pessoas com deficiência visual, viabilizando o seu acesso ao livro didático em Braille. Esta preocupação se estende, no sentido de oferecer ao deficiente visual, esclarecimentos importantes para a sua segurança. O Instituto Benjamin Constant, em parceria com o MEC, elaborou a primeira cartilha sobre a AIDS em Braille, promovendo esclarecimentos sobre os sintomas e formas de prevenção e profilaxia dessa doença, assim como informações para evitar a contaminação.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria da Educação Especial, também tem promovido capacitação dos professores de educação infantil, dando-lhes suporte e fornecendo-lhes alguns esclarecimentos no trato com as crianças deficientes.

Indubitavelmente é um largo avanço, mas não suficiente. A nossa legislação já garante às pessoas deficientes o acesso à escola regular. Entretanto, socializar um deficiente, vai além de lhe permitir freqüentar a classe regular, implica em lhes conceder acesso a todos os serviços disponíveis à população, isto é, saúde, transporte, lazer, mercado de trabalho, enfim, dar acesso aos bens que vão lhe garantir uma melhor qualidade de vida, onde ele se sinta produtivo e independente.

Inclusão escolar é importante, porém essa ação isolada não garante a inclusão social. Amaral (1994) lembra que muitas vezes os contatos sociais desses indivíduos ficam restritos à família, aos profissionais que lhes atendem e aos seus pares, que têm a mesma deficiência. Isto porque é possível legislar para obrigar as escolas a aceitarem matrículas de crianças com deficiência, de exigir que os empresários reservem um percentual de empregos destinados aos deficientes, mas não se pode obrigar alguém a aceitar e ter amizade com uma pessoa deficiente, pois o vínculo não se constrói com lei.

A aceitação é subjetiva, depende da relação interpessoal que se mantém com o outro, é um ato espontâneo, ou socialmente construído. A sociedade está organizada para receber pessoas capazes de trabalhar e produzir, de preferência com rapidez e qualidade. Para isso devem ter o corpo físico e mental “sadios”.

A maioria, quer por desconhecimento, por preconceito ou por falta de solidariedade, não sabe lidar com os diferentes. Um dos problemas da inclusão encontra-se no fato de as pessoas deficientes não serem entendidos e assumidos como sujeitos históricos e culturalmente contextualizados. “O homem não está determinado pela sua condição física, mental ou sensorial, mas principalmente pelo seu modo de ser, autêntico e único” (MANTOAN, 1997, p. 9).

II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste estudo é conhecer as estratégias desenvolvidas por uma aluna cega no seu processo de aprendizagem, de acordo com as experiências vividas no cotidiano de sala de aula durante a educação básica. O que torna pertinente a abordagem qualitativa descritiva, pois falar do processo de escolarização não é nada fácil, principalmente quando se trata de uma aluna cega, que passa por processos de adaptação diferenciados, repletos de obstáculos, por conta de suas limitações com relação ao ensino, passando por várias frustrações, pois o mundo dela não é um mundo de visão e mente, mas de tato e mente, ou mesmo, audição e mente.

2.1 A Pesquisa Qualitativa

Nas ciências sociais a pesquisa qualitativa é valorizada porque consegue fazer a relação entre o pensamento e a base material, entre a ação dos seres humanos, enquanto sujeitos históricos, e as determinações que as condicionam, entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos pesquisados. É um modo de abordagem que envolve o universo de significados, representações, crenças, valores, atitudes, aprofundando um lado não perceptível das relações sociais e permitindo a compreensão da realidade humana vivida socialmente.

De acordo com as pesquisas de Martinelli (1999) há três questões que conferem importância à pesquisa qualitativa: o seu caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais; a sua dimensão política que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa; e, por ser um exercício político, uma construção coletiva, a sua realização pela via da complementaridade, não da exclusão.

Ao contemplar a abordagem qualitativa para o objeto de investigação social, o pesquisador deve considerar que as pessoas envolvidas no processo de pesquisa são “[...] sujeitos de estudo, pessoas em determinadas condições sociais, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (MINAYO, 1993, p.22), e que esse objeto apresenta-se em permanente estado de transformação.

CHIZOTTI (1991) também apresenta algumas características dentre as quais pode-se destacar: a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos

Tratando acerca da identificação da antropologia com os métodos qualitativos de pesquisa, VELHO (1978) reforça que o envolvimento inevitável com o objeto de estudo não constitui defeito ou imperfeição dos métodos utilizados. Sendo o pesquisador membro da sociedade, cabe-lhe o cuidado e a capacidade de relativizar o seu próprio lugar ou de transcende-lo de forma a poder colocar-se no lugar do outro. Mesmo assim, a realidade, familiar ou inusitada, será sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador, o que não invalida seu rigor científico, mas remete à necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

2.2 História Oral

Como se trata de uma aluna cega, nesta pesquisa foi utilizado como técnica de coleta de dados a história oral. Que se trata do estudo do indivíduo em sua singularidade, importante para o estudo, pois vai aprofundar os conhecimentos do sujeito em um determinado momento histórico, neste caso, sua história na educação básica.

A coleta de dados foi feita através de gravação das conversas, com pausas e interferências, por meio de perguntas sempre que necessário. É interessante que esta técnica de pesquisa predominou durante todo o processo, pois o que interessava era o depoimento da entrevistada sobre suas experiências.

A fonte oral é considerada fonte primária para a aquisição de toda a forma de conhecimento, seja ele científico ou não. Queiroz (1988) afirma que, ao longo do tempo, o relato oral tem sido a maior fonte humana de conservação e difusão do saber, isto é, a maior fonte de dados para a ciência em geral, pois a palavra antecedeu o desenho e a escrita. Esta, quando inventada, não foi mais do que uma cristalização do relato oral. Thompson (1992) adentra este debate afirmando que a história oral é tão antiga quanto a própria História, pois ela foi a primeira espécie de história.

A partir dos estudos de Sônia Freitas (2002), verifica-se que a primeira experiência da História Oral, como uma atividade organizada, é de 1948, quando o Professor Allan Nevis lançou o *The Oral History Project*, na Columbia University, em Nova Iorque. O auge da História Oral nos Estados Unidos deu-se no final dos anos 60 e início dos 70. Em 1967 foi fundada a *Oral History Association* (OHA), que publica, anualmente, a *Oral History Review*. Além dos Estados Unidos, a História Oral está hoje consolidada em países como Grã-Bretanha, Itália, Alemanha, Canadá, França, Espanha, entre outros. Inclusive faz parte do currículo escolar nos diferentes níveis de aprendizado, há até cursos sobre o método e teoria, que são oferecidos regularmente até por universidades tidas como conservadoras, como a Columbia e a Oxford.

No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas). A partir dos anos 1990, o movimento em torno da história oral cresceu muito. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, que congrega membros de todas as regiões do país, reúne-se periodicamente em encontros regionais e nacionais, e edita uma revista e um boletim. Dois anos depois, em 1996, foi criada a Associação Internacional de História Oral, que realiza congressos bianuais e também edita uma revista e um boletim. No mundo inteiro é intensa a publicação de livros, revistas especializadas e artigos sobre história oral.

Há inúmeros programas e pesquisas que utilizam os relatos pessoais sobre o passado para o estudo dos mais variados temas.

Falando em História Oral, Para Alberti (1990, p.118) ela é definida como,

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc., à luz de depoimentos de pessoas que dele participaram ou testemunharam.

A História Oral, enquanto metodologia de pesquisa procura conhecer e aprofundar aspectos sobre uma realidade determinada, como os padrões culturais, as estruturas sociais, os processos históricos ou os laços do cotidiano. As informações necessárias para a conexão são obtidas através de conversas com pessoas (relatos orais) que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância na vida desses indivíduos.

Esta metodologia registra a memória viva, as emoções, as paixões, o olhar, a perspectiva peculiar e os sentimentos de indivíduos das mais diversas origens socioculturais. Muitas vezes o fato de detectar estas memórias significa delinear aspectos relevantes, que de outra forma ficam a margem da história oficial ou das evidências objetivas dos historiadores. Através deste esforço e rigor de pesquisa, pretende-se construir uma metodologia que permita recuperar ou trazer a luz imagens do passado e do presente, que permitirão uma abordagem abrangente e dinâmica.

Diversos relatos obtidos por fontes orais dizem respeito a fatos não registrados por outros tipos de documentos, a fatos cuja documentação se deseja completar ou abordar por ângulo diverso. A busca de dados através de narrativas, como parte imprescindível para a elaboração do documento de pesquisa, coloca uma importante questão: a veracidade das informações obtidas.

Aspásia Camargo (1994) visualiza a história oral como instrumento pós-moderno para se entender a realidade contemporânea, considera que ao mesmo tempo, ela seja uma fonte e uma técnica, mas com a grande preocupação de tê-la enquanto metodologia, aqui entendida como um conjunto de procedimentos articulados entre si, cuja finalidade é obter resultados confiáveis que nos permitam produzir conhecimento.

A História Oral enquanto metodologia de pesquisa cresceu bastante nas últimas décadas, provavelmente pelo grande volume de pesquisas sobre o presente, e, por conseqüência, pesquisadores que dela fazem uso vem sendo expostos a uma série de questões teóricas, metodológicas e técnicas.

Enfatiza-se, através da metodologia em destaque, a importância da elaboração e da trajetória da memória social como objeto de investigação, de modo que se reconhece a subjetividade como uma nova fonte de pesquisa.

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história, ao romper com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente ao reconhecer, de forma inequívoca, que o passado é construído segundo as necessidades do presente, chamando a atenção para os usos políticos do passado. (Alberti, 1990, p. 16).

Gonçalves e Lisboa (2007) apresentam a história oral em três vertentes: história de vida, narrativas e trajetórias de vida. As autoras afirmam que o uso da história oral, em qualquer das modalidades citadas, requer que o pesquisador oriente-se por meio de pressupostos que delimitem o entendimento sobre o uso dos procedimentos metodológicos em questão, que por sua vez definirão o caráter de investigação social.

Sônia Freitas (2002) e Meihy (2005) categorizam a História Oral em três gêneros distintos: tradição oral, história temática e história de vida. Para a citada autora, uma sociedade oral reconhece a fala tanto como meio de comunicação cotidiana, mas também, como um modo de preservação da sabedoria de seus ancestrais, definido a tradição oral como testemunho passado de uma geração para

a outra de forma oral, de modo que tudo que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários segmentos sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido.

Sobre a história temática Sonia Freitas (2002) informa que esta é realizada por meio de entrevista com caráter temático, realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa Entrevista tem característica de depoimento e não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Assim, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo.

De acordo com Meihy (2005) os dois gêneros acima citados, de modo geral, referem-se, respectivamente, a um estudo que pretende compreender uma temática específica, definida como foco central, e a um estudo muito próximo da etnografia, que busca detalhar o cotidiano de um grupo, os seus mitos, rituais e visão de mundo, dando ênfase à história e a práticas sociais de comunidades específicas e a sua cadeia de transmissão.

2.3 História de Vida

O método utilizado foi a história de vida, onde busquei ter acesso a uma realidade que ultrapassasse a narradora. Isto é, por meio da história de vida contada pela própria pessoa cega, tentei compreender o universo do qual ela fez e faz parte.

Encontra-se em Chizzotti (1991) a fundamentação para afirmar que o termo História de Vida, traduzido de *historie* (em francês) e de *story* e *history* (em inglês), tem significados distintos.

O sociólogo americano Denzin propôs, em 1970, a distinção das terminologias: *lif estory* (a estória ou o relato de vida) é aquela que designa a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou. É uma situação na qual o pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem

está narrando. Quanto à life history (ou estudo de caso clínico), compreende o estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. Inclui, além da própria narrativa de vida, todos os documentos que possam ser consultados, como dossiês médico e jurídico, testes psicológicos, testemunhos de parentes, entrevistas com pessoas que conhecem o sujeito, ou situações em estudo. Assim, a história de vida trabalha com a estória ou o relato de vida, ou seja, a história contada por quem a vivenciou.

Ainda segundo Chizzotti (1991) a utilização da História de Vida como abordagem metodológica vem evoluir paulatinamente. Foi introduzida no meio acadêmico, em 1920, pela Escola de Chicago e desenvolvida por Znanieski, na Polônia. A partir da década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais.

A história de vida é colocada por Queiroz (1988) no vasto quadro da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias. Considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. A autora vê na história de vida uma ferramenta valiosa, exatamente por se colocar justamente no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social.

A história de vida é considerada por Haguette (1987) mais do que qualquer outra técnica, aquela capaz de dar sentido à noção de processo. Este processo em movimento requer uma compreensão íntima da vida de outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos.

Complementa Camargo (1984) que, o uso da história de vida possibilita apreender a cultura do lado de dentro, constituindo-se em instrumento valioso, uma vez que se coloca justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si. O mesmo pensa Cipriano (1988) quando considera o livre fluir do discurso, condição indispensável para que vivências pessoais despontem, profundamente, das entranhadas no social.

O processo de escavação do microcosmo deixa entrever o macrocosmo, o universal mostra-se invariavelmente presente no singular.

Fechando essa linha de pensamento, Becker (1994) acrescenta que a história de vida aproxima-se mais do terra a terra, a história valorizada é a história própria da pessoa. Nela são os narradores que dão forma e conteúdo às narrativas, à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual são elas vividas.

Para Meihy (2005) trata-se da narrativa da experiência de vida de uma pessoa, assim a história de vida, é o retrato de uma pessoa cuja trajetória é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas, cuja trajetória é registrada e analisada num esforço para deslindar interações entre percursos individuais e processos coletivos.

Ainda de acordo com a visão de Meihy (2005), a pessoa que narra sua trajetória é um interlocutor com quem se estabelece uma relação de cooperação, criando, desta maneira, a possibilidade de uma relação dialogada. Busca-se construir uma relação de colaboração e, por isso, adota-se o termo colaborador(a) em substituição a entrevistado ou informante, o qual deixa de ser considerado um objeto de conhecimento para co-conduzir conjuntamente com o (a) pesquisador (a) o registro de sua história.

O procedimento fundamental da construção dos dados na história de vida, é a entrevista, uma das etapas essenciais de projetos baseados neste método. Meihy (2005) afirma que didaticamente, esse processo pode ser dividido em pré-entrevista, entrevista propriamente e pós-entrevista.

Para a autora a pré-entrevista primeira corresponde a uma preparação na qual se realiza os primeiros contatos e aproximações com o (a) colaborador (a) e com o seu contexto, além de ser o momento quando se explica o projeto de pesquisa e se estabelece o processo de colaboração. Busca-se, então, marcar o encontro para a gravação da história de vida. Essa etapa requer bastante estudo e planejamento, pois, além de ser o início do vínculo com aquele que dará substância ao estudo, é momento em que se reúne informações e conhecimentos para que se consiga manter um diálogo fluente com o(a) colaborador(a). Caso não conheça

previamente alguns elementos de sua trajetória, dificilmente o(a) pesquisador(a) conseguirá aprofundar os temas tratados.

A entrevista, por seu vez, é tida por Meihy (2005) como o ponto central do estudo, a qual deve ser caracterizada por um ambiente afável, de modo que a pessoa possa narrar sua história sem constrangimentos. Ainda que em interação, as interferências do (a) pesquisador (a) precisam ser mínimas. É a hora e a vez do (a) colaborador (a) expressar-se, o qual deve estar em condições para abordar situações pessoais, para falar de seus sentimentos, sonhos e desejos. Nesse momento, é fundamental esclarecê-lo (a) sobre a importância de sua contribuição, bem como explicar as etapas do projeto e os cuidados éticos adotados. É igualmente essencial dar continuidade ao processo, oferecendo constantes devolutivas às pessoas envolvidas na pesquisa.

Por fim, tem-se a pós-entrevista que é o trabalho do (a) pesquisador (a) de organizar e realizar o tratamento das entrevistas registradas. O tratamento das entrevistas compreende, como sugere Meihy (2005), três procedimentos que se complementam: a transcrição, a textualização e a transcrição.

Depois de todo o processo de coleta de dados foi realizada transcrição das falas. Em seguida foi feita a leitura/apresentação do texto para a entrevistada, onde a mesma teceu suas considerações, fazendo os ajustes que entendia necessários para melhor compreensão de sua história. A partir foi autorizado a análise final do material.

A transcrição deve ser um processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito. Para alguns pesquisadores, trata-se de operação de caráter puramente técnico, por vezes relegado a outros. No entanto, na perspectiva apresentada, a transcrição é de grande importância para a construção e análise das histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa.

A textualização vem a ser a etapa na qual as perguntas do Pesquisador (a) são retiradas ou adaptadas às falas dos colaboradores. Há igualmente rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Desse modo, busca-se facilitar a leitura do texto por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da

supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. O objetivo é o de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa.

E por fim, vem a fase da transcrição, que se refere a incorporação de elementos extra textos na composição das narrativas dos colaboradores. Procura-se recriar o contexto da entrevista no documento escrito. Mais do que uma tradução, tenta-se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo (a) pesquisador (a) além da narrativa e desempenho do colaborador (a).

O processo é encerrado com a validação pelo (a) colaborador (a) do documento final. Há, portanto, interferência explícita do (a) pesquisador (a) no texto, que é refeito conforme sugestões, alterações e acertos combinados com o (a) colaborador (a) nos momentos de conferência da narrativa textualizada.

De todo o exposto depreende-se que entre os métodos e as técnicas de coleta e análise de dados no contexto da abordagem qualitativa, a história de vida ocupa lugar de destaque. Através da história de vida pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundam-se a evocações passadas. Pode-se, assim, afirmar, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado.

III. A HISTÓRIA DE ANA LUIZA

A idéia de pesquisar sobre o processo de escolarização do deficiente visual na educação básica, a partir da história de vida de uma pessoa cega, adveio da experiência que vivi ao conhecer uma jovem, que neste trabalho será chamada de Ana Luiza, a fim de resguardar a sua privacidade, que tendo sido aprovada no vestibular de universidade pública, chamou a atenção de um bairro inteiro na periferia de Belém.

Ao observar a euforia do povo com este fato, surgiu o interesse em pesquisar como foi, para esta jovem deficiente visual, a experiência da educação básica, pois considero importante que a sociedade tenha conhecimento sobre como ocorre a escolarização de uma pessoa deficiente visual.

Ana Luiza tem 26 anos, é casada, não tem filhos e não trabalha, já nasceu cega, na zona rural do município de São Miguel do Guamá. É a décima filha de um casal semianalfabeto. Reside desde pequena em Icoaraci, distrito de Belém, começou a estudar aos 9 anos, porém somente aos 22 anos concluiu a Educação Básica. Iniciou seus estudos na sala especial da escola São João Batista, onde estudou um ano, e ali aprendeu o braile. Fez dois anos de cursinho pré-vestibular e em 2012 foi aprovada, por meio do sistema de cotas, para o curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal do Pará.

3.1. A história contada...

A princípio, foi de uma amiga da minha mãe que descobriu que eu era cega e disse que ela poderia me colocar na escola, porque eu era muito inteligente e poderia me desenvolver melhor, pelo menos conversar com as pessoas, estar próximo do mundo mesmo, não ficar só dentro de casa. E de início era esse o objetivo.

Minhas primeiras experiências escolares, como toda criança, foi para brincar mesmo. Tinha brinquedinho de montar, hora do lanche, tomar banho, foi mais pra

brincar. Logo depois começaram os primeiros contatos para aprender o braille. A professora utilizava papel crepom para fazer bolinhas de papel, para aguçar a sensibilidade dos dedos. Colava barbante num papel e fazia como se fosse desenho, uma casa ou um círculo, para que eu colasse as bolinhas dentro desse desenho para dar uma noção de direção. Passado essa fase a professora começou a ensinar as primeiras letras, como qualquer criança, por exemplo, a primeira foi o A, depois foi o B, daí em diante foram formando as palavras.

Inicialmente a escrita não foi tão difícil, porquê eu tinha uma boa memória, então eu decorava facilmente os códigos. Porque o braille são códigos, cada letra tem o seu e cada código tem a sua posição, então a parte de escrever não foi tão difícil. Já a parte de ler foi um pouquinho mais complicado, porque reconhecer aquele formato no papel não é muito fácil.

Sempre tive a ajuda dos meus amigos. Sempre fui uma pessoa bem extrovertida (falo pra caramba), então nunca tive dificuldade de fazer amizades. Nas séries iniciais eu penso que falava com quase toda a turma, na primeira, segunda série. É certo que no início as crianças tinham um pouco de “medo”, pela cor dos meus olhos, então elas tinham um medo de chegar perto, isso é nos primeiros contatos, mas depois que começa... Uma estratégia da minha professora, para quebrar esse gelo, foi comprar uma mochila diferente, porque eu andava com uma bolsa que vinha escrito deficiência, como se fosse identificando. Então ela disse: “Sabe o que você faz? Compra uma bolsa do Pinóquio!”. Pronto, eu comprei a mochila do Pinóquio que já vem aquele desenho, aquela coisa de criança mesmo. Assim as crianças já foram se aproximando, fazendo amizade e tudo mais.

Primeiramente estudávamos só as pessoas com deficiência numa sala. Só que não eram só cegos, tinha mudo, surdo... Numa sala só pessoas com deficiência. Logo em seguida teve o processo de inclusão onde cada sala tinha de uma a três pessoas com deficiência. Então, no início foi complicado, mas logo depois foi melhorando.

A alfabetização foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental Iporanga Jucá, onde eu fiquei da primeira a quarta série. Tinha a professora itinerante que era a professora Ivanilde. Era uma ótima professora, mas na verdade o único problema

era que eram vários alunos e só tinha uma professora. Mas ela procurava sempre ajudar, se dedicando. Enfim, ela trazia muito brinquedinho de montar, porque, como ela sabia que a gente não via, então procurava com que a gente entendesse as formas tocando, e o que não dava pra gente montar ela descrevia numa boa. Sempre teve muita atenção, e eu sempre fui uma aluna que nunca tive muita dificuldade de aprender, isso foi da alfabetização até a quarta.

Da quinta até o terceiro ano eu estudei na Escola Izabel dos Santos Dias, onde na quinta série as matérias são um pouquinho mais complicadas como: matemática, química, física. Então, os meus professores, como percebiam a minha vontade de aprender, pegavam argila e faziam por exemplo uma cadeia carbônica de argila, usando palitos, tudo aquilo para facilitar o entendimento. Eles liam para mim quando, por exemplo, não dava para passar a prova para o braille, tinha sempre alguém para ler. Nesse processo também tive muito a ajuda dos amigos, por que como eram vários alunos com deficiência, nem todo dia a professora itinerante, que era a professora Mara Cristina, poderia estar comigo.

Na sala comum só era um deficiente. Tinha os amigos que ditavam para mim o que estava no quadro, tinham toda paciência. Então eu tive muito a ajuda dos amigos, que realmente me ajudaram bastante. Quando os amigos não podiam o professor estava lá, professor de sala de aula mesmo, ditava, lia o que tinha que ler e deixa eu ver mais.

A minha estratégia foi a minha vontade. Não que eu seja a super cega, longe disso, mas tem coisas que para você aprender tu tem que querer. Como é matemática, com aquelas fórmulas enormes para você decorar, saber, tem que fazer aqueles jogos de sinais, então a minha estratégia foi a minha vontade, e logicamente a ajuda dos meus pais, da minha mãe que me levava todo dia, o incentivo dos pais que foi essencial sem dúvida, principalmente da mamãe que sempre acreditou, e a ajuda dos professores, dos amigos.

Eu penso assim, você tem uma deficiência, mas ninguém tem culpa disso, então você não tem direito de tratar as pessoas mal. Porque eu sou cega a pessoa vem falar comigo, você tem que tratar as pessoas bem para que elas queiram chegar perto de você, te ajudar e você merecer essa ajuda. Então eu sempre fui

uma pessoa que tratei as pessoas bem e isso facilitou bastante, para que elas pudessem me ajudar.

O meu material didático era basicamente a pulsão, a prancheta e a reglete. Só nas séries iniciais que tinham aqueles brinquedos. Tinha um brinquedinho muito importante que a professora me ensinou para saber as cores, que foi um dominó. Era uma espécie de dominó que era quadrado e cada ponta vinha uma cor, então você jogava. Foi um jogo de estratégia muito bom que ela usou para me ensinar as cores, muito bom mesmo!

Eu participei nas coisas da escola! Esse negócio de festinha eu sempre estava. No dia das mães eu falava um verso, na feira cultural eu sempre estava envolvida para explicar, que eles consideravam que eu falava super bem, que eu me expressava bem, então eu sempre estava. A feira que eu mais gostei foi a que teve na primeira escola que eu estudei para aprender o braile, que foi na Escola São João Batista, era pra explicar sobre o tacacá, ela fizeram uma mesa, colocaram todos os ingredientes do tacacá em cima dela, cuia, tudinho, fizeram camisa e eu fiquei atrás da mesa explicando. Foi uma experiência muito boa, muito marcante, porque as pessoas gostavam e ficavam admiradas da gente saber explicar, então foi uma coisa muito interessante. Outra também muito interessante foi com um grupo que eu cantei, eram mãos que cantam e encantam. Era composto por crianças cegas e crianças com deficiência auditiva, então no caso eu cantava e eles faziam com gestos e tinha toda uma roupa, uma blusa, uma saia, tinha uma tira que amarrava na perna, era vermelho com branco. Isso era uma coisa bem interessante, as pessoas aplaudiam, era muito bom, foi uma experiência bem marcante.

A primeira escola que estudei era adaptada, porque, eu penso que uma escola adaptada ela tem que ter rampas, valas e calçadas muito altas para os deficientes em geral. Então a escola São João Batista ela era realmente adaptada, as outras já não. Por exemplo na Escola Iporanga tinham muitas valas fundas. Na escola Izabel também tinham muitas valas, inclusive eu cai numa delas, então não era muito bem adaptada.

Eu penso que é necessário que a pessoa tenha uma boa simpatia para conseguir ajuda, então eu tinha muito a ajuda dos meus amigos, eu não sentia muita

dificuldade porque eles tinham muito cuidado comigo, sempre. Então eu não senti tanto problema com isso. Eu chegava, minha mãe me deixava na sala, quando precisava ir ao banheiro ou lanche tinha sempre uma colega ou um menino pra me levar, assim eu nunca tive problema com isso.

Da aula de educação física eu participava, mas claro que eu não jogava bola, o professor passava um exercício. Uma estratégia muito boa que o professor usava era colocar uma liga com uma ponta na minha mão e a outra na dele e agente corria na quadra. Fazia outros exercícios, pra onde ele ia me levava, era muito bom, sempre tive uma interatividade muito boa na aula de educação física.

Na minha época não tinha não tinha informática, agora eu sei que já tem, mas naquele tempo não tinha. Eu não usava gravador de voz, era só o braile mesmo e a interação oral com a turma.

IV– ANALISANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Ao analisar a fala de A.L. é possível compreender como ocorreu o seu processo de escolarização, demonstrando quais foram suas estratégias de aprendizagem, assim como os recursos didático-pedagógicos utilizados para atender as suas necessidades. Enfatiza-se, ainda a presença da família e dos amigos, a consciência e aceitação de sua deficiência, o seu processo de socialização e inclusão escolar.

3.1 A consciência do ser e a socialização

Estudos sobre identidades, diferenças, culturas e movimentos culturais, chega aos dias de hoje indicando uma multiplicidade de conceitos e definições. Este fato indica o quanto esses temas emergem na complexidade humana, ajudando a compreender algumas lacunas sobre o modo de ser e aprender das pessoas com deficiência visual, foco desse estudo.

O deficiente visual é quase sempre abordado no âmbito do que lhe confere a ausência de um funcionamento fisiologicamente correto, aquilo que é estranho, o que o outro não tem. E por este motivo é tratado como o fora da normalidade, ou invisível à sociedade. No caso estudado é interessante notar que a própria A.L. tem plena consciência da sua deficiência e convive sem fazer de sua vida um “mar de lamúrias”.

Eu penso assim, você tem uma deficiência, mas ninguém tem culpa disso, então você não tem direito de tratar as pessoas mal. Porque eu sou cega a pessoa vem falar comigo, você tem que tratar as pessoas bem pra que elas queiram chegar perto de você e te ajudar e você merecer essa ajuda. Então eu sempre fui uma pessoa que tratei as pessoas bem e isso facilitou bastante, pra que elas pudessem me ajudar (A.L., 2014).

Neste caso, a deficiência não é utilizada como desculpa para nada, simplesmente é uma condição física e é aceita como tal, fazendo uma referência

direta ao modelo social da deficiência, em que esta não é vista como anormalidade, não se resumindo ao estigma ou à vergonha pela diferença. A fala acima demonstra que a deficiência visual não é, em si, impeditiva para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com essa deficiência.

A socialização é um ponto fundamental para o pleno desenvolvimento do ser humano, e para A.L. a socialização ocorreu de forma satisfatória. Permeado pela compreensão da família, dos amigos e professores sobre suas necessidades, principalmente no sentido de ser vista como pessoa, como aluna e não apenas ser visualizada pela sua deficiência. Assim a socialização é essencial para que o processo de escolarização ocorra, como podemos evidenciar na fala de A.L.: *“Eu acho que principalmente na parte de socialização, de você saber como entender o outro, como o outro age e foi uma coisa que me ajudou bastante a me soltar conviver com as pessoas, com todo mundo eu acho assim no geral”*.

3.2 A família e os amigos

Refletindo sobre o significado que a família tem na vida de seus membros, visualiza-se o quanto ela é importante na formação de valores, conceitos e no apoio a formação educacional. A família tem um papel crucial no sucesso da inclusão, e colabora significativamente em todo o processo educacional e social, que acontece desde o nascimento.

O processo de escolarização de A.L. iniciou ainda na infância e por motivação externa ao seu núcleo familiar.

O incentivo para estudar, a princípio, foi de uma amiga da minha mãe, que descobriu que eu era cega e falou para minha mãe que ela poderia me colocar na escola, porque eu era muito inteligente, e eu poderia me desenvolver melhor, pelo menos conversar com as pessoas, está próximo do mundo mesmo, não ficar só dentro de casa. E de início era esse o objetivo. (A.L., 2014).

É possível compreender que nesse contexto a família, os amigos e professores produzem formas de reconhecimento, contribuindo para um contexto inclusivo e desenvolvendo processos que geram a autonomia da pessoa deficiente.

A minha estratégia foi a minha vontade, e logicamente a ajuda dos meus pais, da minha mãe que me levava todo dia, o incentivo dos pais que foi essencial sem dúvida, principalmente da mamãe que sempre acreditou, e a ajuda dos professores, dos amigos (A.L., 2014).

Essa capacidade de enfrentar os mecanismos da exclusão só é possível, para muitos deficientes visuais, pelo incentivo, pelo apoio familiar e também pelos amigos. Masini (2004) em uma de suas pesquisas enfatiza que o apoio da família acaba por favorecer a inclusão das pessoas com deficiência visual. A mesma pesquisa também aponta a importância e o apoio dos amigos para que possam realizar os deveres escolares. Pois, quando os amigos se dispõem a trilhar um caminho com a pessoa com deficiência visual, contribuem significativamente para o sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na sala comum só era um deficiente. Tinha os amigos que ditavam pra mim, tinham toda paciência pra ditar o que estava no quadro. Então eu tive muito, muito a ajuda dos amigos, que realmente me ajudaram bastante. Quando os amigos não podiam o professor estava lá, professor de sala de aula mesmo, ditava, lia o que tinha que ler (A.L., 2014).

O processo de enfrentamento diário com a exclusão pode significar romper com os paradigmas que se estabelecem com o “diferente”. É evidente como A.L. aceita a sua condição de deficiente, buscando inserir-se e avançar no processo de escolarização, procurando ocupar seu espaço na sociedade, superando as dificuldades e os desafios.

Sempre tive a ajuda dos meus amigos. Sempre fui uma pessoa bem extrovertida (falo pra caramba), então nunca tive dificuldade de fazer amizades. Nas séries iniciais eu penso que falava com quase toda a turma, na primeira, segunda série. É certo que no início as crianças tinham um pouco de “medo”, pela cor dos meus olhos... Uma estratégia da minha professora, para quebrar esse gelo, foi comprar uma mochila diferente, porque eu andava com uma bolsa que vinha escrito deficiência... Então ela disse: “Sabe o que você faz? Compra uma bolsa do Pinóquio!”. Pronto, eu comprei a mochila do Pinóquio que já vem aquele desenho, aquela coisa de criança mesmo. Assim as crianças já foram se aproximando, fazendo amizade e tudo mais (A.L., 2014).

3.3 Integrar e incluir

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiências por vários séculos. Mantoan (1998 b, p.5) afirma que “a integração escolar, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno a sua, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas”. Esta característica remete ao modelo médico da deficiência, que de acordo com Sasaki (1997, p. 28 e 29) é o pano de fundo desse processo, no qual a pessoa com deficiência deve ser curada, tratada, reabilitada, a fim de ser adequada à sociedade como ela é sem maiores modificações. Essa visão está presente no processo de escolarização de A.L.:

Primeiramente estudávamos só as pessoas com deficiência numa sala. Só que não era só cego, tinha mudo, surdo... Numa sala só pessoas com deficiência. Logo em seguida teve o processo de inclusão onde cada sala tinha de uma a três pessoas com deficiência, então como eu te falei no início foi complicado, mas logo depois foi melhorando tudo mais (A.L., 2014).

De acordo com Mantoan (1997, p. 145) a noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. A meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o começo. A proposta é de um sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função destas

necessidades. A inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, não se limitando a ajudar somente os alunos que apresentam alguma deficiência e sim a todos: professores, alunos e todos aqueles que compõem o ambiente escolar.

Quando indagada sobre se a escola estava preparada para recebê-la, A.L. responde que não. No entanto, ao responder se ocorreu a inclusão ela é enfática: “*Sim, com certeza, é claro que num processo bem gradativo, mas aconteceu sim*”. A.L. também fala sobre a importância da adaptação arquitetônica para a sua inserção no espaço escolar:

A primeira escola que estudei era adaptada, porque, eu penso que uma escola adaptada ela tem que ter rampas, valas e calçadas muito altas para os deficientes em geral. Então a escola São João Batista ela era realmente adaptada, as outras já não. Por exemplo na Escola Iporanga tinham muitas valas fundas. Na escola Izabel também tinham muitas valas, inclusive eu caí numa delas, então não era muito bem adaptada.

Concordando com Diniz (2007) e Sasaki (1997, p. 47) quando apontam que o pano de fundo desse processo de inclusão é o modelo social da deficiência. Este modelo nos remete a visualização da deficiência por outra ótica, pois para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a fim de ser capaz de atender às necessidades e especificidades de seus membros, e não o contrário.

No modelo social da deficiência, a sociedade é chamada a ver os problemas e a eliminar toda e qualquer barreira, seja qual for a sua natureza, para que o deficiente possa ter acesso a todos os serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Embora haja discordância em alguns pontos, os teóricos da educação inclusiva acordam que esse modelo de educação tem como princípio respeitar o ritmo de cada aluno. Procurando identificar a potencialidade de cada um, valorizando a diversidade como favorecedora do processo de aprendizagem de todos, e tem a classe como foco para o desenvolvimento do currículo e das práticas de ensino (MANTOAN, 2006; PRIETO, 2006; GLAT; BLANCO, 2009).

É notável que a inclusão é benéfica a todos os alunos. Deve-se pontuar que, embora o professor planeje suas aulas de acordo com as características de seus alunos, não cabe somente à escola a responsabilidade pela educação das crianças e jovens. Ainda que esperado que a escola se modifique para atender às diversas necessidades, cabe também aos alunos uma certa adequação à realidade concreta da escola que frequentam. O processo de transição para um modelo inclusivo “pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o aluno, e a adaptação deste aluno para que possa usufruir plenamente do processo educacional” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 32).

Eu penso que é necessário que a pessoa tenha uma boa simpatia para conseguir ajuda, então eu tinha muito a ajuda dos meus amigos, eu não sentia muita dificuldade porque eles tinham muito cuidado comigo, sempre. Então eu não senti tanto problema com isso. Eu chegava, minha mãe me deixava na sala, quando precisava ir ao banheiro ou lanche tinha sempre uma colega ou um menino pra me levar, assim eu nunca tive problema com isso.

Prieto (2006) explica que, dentro da lógica da inclusão, a limitação perde o foco. Ela passa a ser uma informação sobre aquele aluno, devendo ser considerada na hora da elaboração da prática pedagógica. O foco deve ser dado à potencialidade e não à limitação, com vistas ao desenvolvimento da autonomia escolar e social do aluno. A autora afirma que só assim é possível que a escola forme cidadãos de igual direito.

3.4 Inserção no contexto escolar e estratégias de aprendizagem.

O seu primeiro contato escolar foi em uma turma só com deficientes, chamada de turma especial, na escola Estadual São João Batista, onde a socialização foi algo que a marcou muito esse processo, juntamente com as práticas pedagógicas utilizadas pela professora, que exploraram a ludicidade.

Minhas primeiras experiências escolares, como toda criança, foi para brincar mesmo. Tinha brinquedinho de montar, hora do lanche, tomar banho, foi mais pra brincar. Logo depois começaram os primeiros contatos para aprender o braille. A professora utilizava papel crepom para fazer bolinhas de papel, para aguçar a sensibilidade dos dedos. Colava barbante num papel e fazia como se fosse desenho, uma casa ou um círculo, para que eu colasse as bolinhas dentro desse desenho para dar uma noção de direção. Passado essa fase a professora começou a ensinar as primeiras letras, como qualquer criança, por exemplo, a primeira foi o A, depois foi o B, daí em diante foram formando as palavras. (A.L., 2014)

Sabe-se que a imagem que não pode ser vista pelos olhos, pode ser transmitida ao cérebro de outra forma, ou seja, com o auxílio dos outros sentidos. Para isso é necessária uma série de adaptações, a fim de que ocorra uma abstração, ao menos parecida com o que seria absorvido se houvesse a possibilidade de se utilizar a visão, já que uma reprodução fiel do que seria observado pelos olhos está descartada.

A visão é insubstituível, pois nenhuma das sensações provenientes de cada um dos sentidos pode ser comparada a do outro e a função exercida. Com o objetivo de suprir boa parte das limitações das pessoas com deficiência visual, foi criado o Sistema Braille que possibilita a escrita em alto-relevo, bem como, a leitura tátil. Atualmente, também existem sintetizadores de voz que instalados no computador funcionam como leitores de tela e permite a utilização da informática.

O Sistema Braille é extremamente importante para os deficientes visuais, já que estes não podem se utilizar de uma caneta para escrever, nem da visão para ler. Com ele, os deficientes visuais podem fazer simples anotações em um papel, mas, também, podem expressar suas sensações, sentimentos e sonhos. É através dele que se pode ensinar e alfabetizar alunos com deficiência visual total, ou aqueles nos quais a visão é demasiadamente prejudicada. Sendo assim, o Sistema Braille é o meio mais acessível de comunicação escrita por parte dos deficientes visuais.

Da quinta série até o terceiro ano do Ensino Médio A.L. frequentou a escola Izabel dos Santos Dias, onde sempre havia alguém para auxiliá-la:

... os meus professores, como percebiam a minha vontade de aprender, pegavam argila e faziam por exemplo uma cadeia carbônica de argila, usando palitos, tudo aquilo para facilitar o entendimento. Eles liam para mim quando, por exemplo, não dava para passar a prova para o braile, tinha sempre alguém para ler. Nesse processo também tive muito a ajuda dos amigos, por que como eram vários alunos com deficiência, nem todo dia a professora itinerante, que era a professora Mara Cristina, poderia estar comigo.(A.L., 2014)

Percebe-se a importância dos recursos didático-pedagógicos, não somente como facilitadores da aprendizagem e da participação, mas também do desenvolvimento sócio emocional. Além da criatividade do professor para a construção de materiais são inúmeros os recursos já disponíveis, mas a utilização deles irão depender da necessidade do aluno, de sua escolha pessoal e da viabilidade de seu uso.

É importante ressaltar o papel dos professores, que utilizando simples estratégias oportunizam situações de aprendizagem, como podemos perceber nas falas de A.L.:

Tinha um brinquedinho muito importante que a professora me ensinou para saber as cores, que foi um dominó. Era uma espécie de dominó que era quadrado e cada ponta vinha uma cor, então você jogava. Foi um jogo de estratégia muito bom que ela usou para me ensinar as cores, muito bom mesmo!

Da aula de educação física eu participava, mas claro que eu não jogava bola, o professor passava um exercício. Uma estratégia muito boa que o professor usava era colocar uma liga com uma ponta na minha mão e a outra na dele e agente corria na quadra. Fazia outros exercícios, pra onde ele ia me levava, era muito bom, sempre tive uma interatividade muito boa na aula de educação física (A.L., 2014).

Esse esforço dos docentes era valorizado por A.L. que aproveitava as oportunidades para se incluir no contexto escolar e participar efetivamente das diversas atividades que eram ofertadas pela escola: *“Eu participei nas coisas da escola!”*. Essa afirmação reforça a ideia de que A.L. era figura constante no planejamento dos professores, como podemos perceber na fala abaixo:

Eu participei nas coisas da escola! Esse negócio de festinha eu sempre estava. No dia das mães eu falava um verso, na feira cultural eu sempre estava envolvida para explicar, que eles consideravam que eu falava super bem, que eu me expressava bem, então eu sempre estava. A feira que eu mais gostei foi a que teve na primeira escola que eu estudei para aprender o braille, que foi na Escola São João Batista, era pra explicar sobre o tacacá, ela fizeram uma mesa, colocaram todos os ingredientes do tacacá em cima dela, cuia, tudinho, fizeram camisa e eu fiquei atrás da mesa explicando. Foi uma experiência muito boa, muito marcante, porque as pessoas gostavam e ficavam admiradas da gente saber explicar, então foi uma coisa muito interessante. Outra também muito interessante foi com um grupo que eu cantei, eram mãos que cantam e encantam. Era composto por crianças cegas e crianças com deficiência auditiva, então no caso eu cantava e eles faziam com gestos e tinha toda uma roupa, uma blusa, uma saia, tinha uma tira que amarrava na perna, era vermelho com branco. Isso era uma coisa bem interessante, as pessoas aplaudiam, era muito bom, foi uma experiência bem marcante.

É somente com a diversificação de possibilidades e de práticas educacionais que a diversidade dos alunos pode ser contemplada, pois a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a uniformidade. Cada um conhece e interpreta o mundo com olhares particulares, como é o caso de A.L.. Do mesmo modo que os demais alunos, em dada realidade escolar, os educandos que tem alguma deficiência apresentarão necessidades comuns e especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola, isso ajuda a explicar porque somente aos 22 anos de idade A.L. concluiu o ensino básico. O que de fato a escola ofereceu a ela? Será que os recursos pedagógicos eram suficientes para que o seu processo de escolarização ocorresse e a aprendizagem fosse otimizada? Ora, qual a realidade de A.L. à época? *“Na minha época não tinha informática, agora eu sei que já tem, mas naquele tempo não tinha. Eu não usava gravador de voz, era só o braille mesmo e a interação oral com a turma”*.

Estudou em escolas com poucas estruturas, buscou o aprendizado para si de forma bem simples, apenas com a ajuda do braille e de recursos pedagógicos, que eram usados de acordo com suas necessidades e nas estratégias de ensino dos professores, que procuravam ensinar de forma simples, o que fez essa aluna ir além de suas próprias expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível perceber que o aluno deficiente visual é capaz de passar por um processo de escolarização bem parecido com o que acontece com um aluno não deficiente. Certo que existem dificuldades, mas neste caso foram superadas de forma bem interessante, pois não foram narrados os momentos difíceis do seu processo de aprendizagem.

Com esse trabalho podemos ver que o processo de ensino e aprendizagem da pessoa deficiente não é marcado exclusivamente por traumas, mas por ações positivas de familiares, amigos e professores, com suas práticas pedagógicas.

Neste estudo pode-se ver um exemplo de evolução na socialização da aluna cega, que no amadurecer do seu processo de escolarização tornou-se extrovertida e apresentou facilidade em aprender. Essa percepção é bem interessante, pois nos leva a observar que o espaço escolar foi acolhedor, dando condições para que a aluna tivesse a oportunidade de aprender e chegar a conclusão da educação básica, com objetivos concretos de continuar os estudos.

É possível notar também que a inclusão aconteceu, mesmo sem passar por escolas com infraestrutura adequadas, sem utilizar recursos tecnológicos como computadores, sem ter tido professores academicamente capacitados. Conseguiu com o seu conhecimento na escrita braile e com o acompanhamento da professora itinerante alcançar os objetivos de concluir a educação básica e ingressar no ensino superior. Aqui foi possível ver que lutas de décadas para que se acontecesse a educação especial foi bem sucedida, apesar de ser apenas uma aluna, porém tudo que ela fala deve ser utilizado como um exemplo não só para os deficientes visuais como ela, mas para todos, pois foi difícil, mas impossível a sua vontade foi maior.

Para chegar a um resultado, esta pesquisa foi bem sucedida metodologicamente, já que através de relatos orais (história oral) foi possível conhecer de forma clara a história de vida de Ana Luiza, contada por ela mesma, sempre respeitando a sua fala original, confiando em seus relatos, já que a história contada muitas vezes ultrapassa a realidade. Os objetivos deste estudo foram alcançados. Os dados levantados foram bastante valiosos, é claro que ela omitiu algo que não a fazia bem, mas foi uma escolha dela não falar de seus momentos mais difíceis o que me fez acreditar que as experiências positivas foram mais marcantes que as negativas. Foi muito interessante perceber na análise dos dados

que sua estratégia de aprendizagem foi a vontade em querer sempre algo a mais; dela, de seus professores e dos colegas de turma. Foi uma grande conquista, já que no início a intenção era apenas a socialização, sair de casa.

Este estudo deu certo desde o primeiro capítulo, pois fiz um estudo da educação especial no Brasil, mostrando os avanços que aconteceram até chegarmos nos dias de hoje onde acontece a inclusão, as leis já são bem claras com relação ao ensino especial e os alunos já tratados como pessoas capazes de aprender. E esse estudo do referencial teórico serviu para mostrar que aos poucos as adaptações foram acontecendo e o ensino do cego no Brasil foi se tornando possível, assim como o estudo apresentado neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília: CORDE, 1994.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Direito à educação: necessidades educacionais especiais**: subsídio para atuação do Ministério Público. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 2008

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2001**. Brasília (DDF): Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.htm>>.

CAIADO, K.R.M. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAMARGO, A. **Os Usos da História Oral e da História de Vida**: trabalhando com elites políticas. Dados - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1984 v.27, n.1, pp.5-28.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIPRIANI, R. Biografia e Cultura - da religião à política. In: **SIMSON, V (org.). Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice 1988.

Cunha, B. B. B. **Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1988.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, B. C. **Fundamentos da educação especial e inclusiva**. Montes Claros, MG: Instituto Superior de Educação Ibituruna, 2008. 36 slides: color. Slides gerados a partir do software Power Point

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Fuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, S.M. de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humânitas/FFLCH/USP. Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação **Inclusiva**. In: **GLAT, R. (Org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GONÇALVES, R.C.; LISBOA, T.K. **Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 83-92 2007.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MANTOAN, M. T. E. **Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos**. Revista Integração, (20), p. 29-32. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. **A Integração de Pessoas com Deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. Entre pontos e contrapontos. In: **MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa** – um instigante desafio. São Paulo: Editora Veras, 1999.

MASINI, E.F.S. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.** Complementação da pesquisa MASINI, E.F.S. Avaliação das atividades, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual Laramara, que contribuem para a inclusão. Pesquisa financiada pelo CNPq 2001 a 2004. São Paulo.

MAZZOTTA, M.J. **Educação especial:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2005.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte, v.11, n. 33, p. 387 - 405, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC, ABRASCO, 1993.

OMOTE, S. **Deficiência e Não deficiência: Recortes do mesmo tecido.** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.I, n. 2, p. 65-71, 1994.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: **MARTINS, L. de A. R. et al. (Org.). Inclusão: compartilhando saberes.** 2. ed., p. 29 – 53 - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 231 p

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: **MANTOAN, M.T.E.;PRIETO, R.G.;ARANTES, V.A. (Org). Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73

QUEIROZ, M.I. **Relatos orais**: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (org.) Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

ROSA, S.P. da S.**Educação inclusiva**. X. ed — Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2003. 228 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: Prodef, 1997.

_____. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: **NUNES, E.O. (org.) A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.