

FERNANDA VILHENA MAFRA BAZON

**As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com
deficiência visual**

Tese apresentada a Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia da
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elcie A. F.
Salzano Masini.

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.911 B364m Bazon, Fernanda Vilhena Mafra
As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual / Fernanda Vilhena Mafra Bazon ; orientação Elcie F. Salzano Masini. São Paulo : s.n., 2009.
574 p. : il., tabs + anexos
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Deficiente visual - Educação 2. Educação inclusiva 3. Relação escola família 4. Inclusão social I. Masini, Elcie F. Salzano, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fernanda Vilhena Mafra Bazon

As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia da Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais que me apoiaram incondicionalmente ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Especialmente à minha orientadora Profa. Dra. Elcie A. F. S. Masini pela paciência, apoio, dedicação, incentivo e interesse constante. Por ter me apresentado uma nova forma de conceber a deficiência e a condição humana, e ser uma inspiração permanente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos familiares e crianças que participaram desta pesquisa por compartilharem comigo um pouco da singularidade de suas vidas.

À instituição especializada, às escolas e à Secretaria Municipal de Educação Especial que permitiram o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino e a Profa. Dra. Cecilia Guarnieri pelas sugestões e orientações apresentadas no exame de qualificação.

À Silvia Meletti e Francismara Neves de Oliveira pelo carinho e consideração.

À Daniela Aparecida Eufrásio, Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza, Keyla Bossolani Kill e Maria Angélica Pedra Minhoto pelo apoio à finalização deste trabalho.

À Dulcinea Loureiro que apesar da distância, sempre se faz presente.

Ao Prof. Dr. Elie Gahrem, à Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral e à Profa. Dra. Maria Cecília Cortez pela inspiração e por proporcionar a ampliação da minha concepção de educação.

À Emari de Jesus pela leitura atenta e sugestões valiosas para a versão final do trabalho.

A todos os colegas que compartilharam comigo estes três anos de doutorado.

Aos meus pais pelo carinho, apoio, compreensão e paciência.

Aos meus tios por me receberem sempre com carinho nas idas à São Paulo.

À Brenda pela eterna companhia.

A Deus, que tornou tudo isto possível.

Certa manhã, acordei angustiada com a sensação de ter tido um pesadelo do qual ficou apenas uma sufocante indagação. Corri para a casa de um amigo e, sem conter o choro e a ansiedade, lancei a pergunta: - Você acha que eu seria quem sou se eu enxergasse como você? E você seria quem é se não enxergasse? O tema foi degustado durante o café (...) Obviamente, não chegamos a uma conclusão definitiva sobre minha questão ontológica. O tempo passou e compreendi que, naquele instante, eu fora tomada pela dolorosa evidência de um desfecho implacável: a consciência da cegueira contra a qual eu havia travado e perdido tantas batalhas e isto seria apenas o prenúncio de novos recomeços e novos casos. (Elizabeth Dias Sá).

RESUMO

BAZON, F.V.M. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. 2009. 574 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Esta Tese tem como objeto de estudo a compreensão das mútuas influências exercidas entre escola e família no processo de inclusão escolar. Seu objetivo foi o de identificar como a inclusão escolar da criança com deficiência visual influencia sua relação familiar e como esta reflete no processo de inclusão destas crianças. O relacionamento familiar e a inclusão escolar, temas de grande relevância para a compreensão do desenvolvimento e interação dos indivíduos com deficiência, tem sido objeto de investigações, contudo acerca das influências entre eles nada foi encontrado no rastreamento realizado nas fontes pertinentes ao tema. Esta investigação é composta por um estudo em profundidade de quatro famílias nas quais havia crianças com cegueira ou com baixa visão. Pautou-se pela modalidade de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória coletando dados das famílias, de professores e da coordenadora de instituição especializada. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas com as crianças com deficiência visual, com suas mães e com a coordenadora da instituição especializada e levantados dados por meio de questionário dos professores da escola regular que atuavam com esses alunos. A análise desse material registrado por escrito evidenciou o papel fundamental da interação entre família-escola para o processo de inclusão escolar. Ficou assinalado que as famílias ao estabelecerem atitudes cooperativas junto à escola favoreciam a inclusão, da mesma forma que, na escola, atitudes de abertura e disponibilidade para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, configuraram-se como fundamentais para a interação e desenvolvimento dos mesmos. A análise evidenciou que a inserção do aluno com deficiência visual na escola afetava a dinâmica familiar, alterando-a e trazendo para as famílias novas perspectivas acerca do desenvolvimento da criança e das expectativas e confiança nela. Constatou, também, que atitudes de preconceito, barreiras atitudinais e déficit na formação de professores afetavam de forma negativa o processo de inclusão. É a preocupação com as condições educacionais para o desenvolvimento de crianças com deficiência visual que deu sentido ao mergulho junto às

famílias das crianças deste estudo com o objetivo de compreender e identificar as mútuas influências exercidas entre escola e família nesse processo de inclusão escolar e social. A reflexão sobre os dados desta pesquisa confirmam que a relação entre escola e família influencia diretamente a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar. A relevância das relações escola família para o processo de inclusão sugere que se de continuidade aos estudos sobre este tema para aprofundar a compreensão a esse respeito.

Palavras-chave: deficiente visual, educação, educação inclusiva, relação escola-família, inclusão escolar.

ABSTRACT

BAZON, F.V.M. Mutual influence, family - school, on the scholar inclusion of children with visual deficiency. 2009. 574 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

The framework study of this thesis is the understanding of the mutual influence role exerted between family - school , during the scholar inclusion process. The thesis objective is to identify how the process of scholar inclusion of visual deficient child influences his familiar relationship, and reversely, how the family influences the child in the process of scholar inclusion. The familiar relationship and the scholar inclusion process is a highly relevant theme to understand the deficient child development and interaction. Besides being subject of investigations , nothing has been found by consulting pertinent sources related to the mutual influence role over the mentioned theme. The carried out investigation is a broad study over children with blindness or subnormal vision involving four families. The investigation was taken based upon qualitative, descriptive and exploratory approaches by gathering data from the family, professors and specialized institution coordinators. Semi structural interviews were conducted with deficient children, their respective mothers, and specialized institution coordinators. The regular school teachers of these children responded to a questionnaire for data gathering. The written recorded data analysis has made evident the fundamental role of the family - school interaction regarding to the scholar inclusion process. The family cooperative attitude regarding to the school has remarkably favoured this process. At the school side, the opening and availability attitudes, in attending the visual deficient student, are fundamental elements for the interaction and development of them. The gathered data analysis has brought into light that the familiar dynamics was affected by the visual deficient insertion at school. The familiar dynamics was altered bringing new perspective to the family regarding to the child development, hopes and trust. It was also found that discriminating attitudes, behaving manner restriction and professors inadequate formation, negatively affected the inclusion process. The main concern of this thesis is the educational condition regarding the visual deficient child. To the referred concern was given a motive for a study involving the family of the visual deficient child. The objective aimed at this study was the understanding and identification of mutual influences as exerted between the

school and family in the social and scholar inclusion process. The findings drawn from the searching data lead to a conclusion that the relationship between school and the family, directly influences the student with visual deficiency inclusion in the scholar environment. The relevant relationship between family and school in the inclusion process put forward for consideration a study continuity to deeply understand this theme.

Keywords: visual deficiency, education, inclusion education, family-school relationship, scholar inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos registros da USP.....	24
Tabela 2: Inclusão de pessoas com deficiência visual.....	25
Tabela 3: Registros do Scielo.....	26
Tabela 4: Registros da UNICAMP.....	27
Tabela 5: Registros do LILACS.....	27
Tabela I.1: Definição do CID 10 sobre deficiência visual.....	34
Tabela I.2: Índices de perda de visão.....	37
Tabela I.3: Índices de perda de visão para o CID-9 e CID-10.....	37
Tabela III.1: Número de alunos matriculados no I.S.M.A.C., e número de matrículas no ensino regular.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro I.1: Principais padrões de identificação e relacionamento entre irmãos.....	79
Quadro III.1: Funções do professor da sala regular, do professor especializado e comuns a ambos.....	131
Quadro III.2: Estímulos básicos.....	141
Quadro IV.1: Caracterização das crianças sujeitos da pesquisa.....	164
Quadro V.1: Dados gerais (Joana).....	175
Quadro V.2: Análise da entrevista (Joana).....	175
Quadro V. 3: Classificação socioeconômica dos sujeitos (João)	181
Quadro V. 4: Joana sobre Mariana.....	183
Quardo V.5: Dados gerais (Verônica).....	186
Quadro V.6: Profa. Verônica sobre Mariana.....	186
Quadro V.7: Dados do gerais (Márcia).....	192
Quadro V.8: Análise da entrevista (Márcia).....	193
Quadro V.9: Dados do gerais (Mariana).....	203
Quadro V.10: Análise da entrevista (Mariana).....	204
Quadro V.11: Dados gerais (Família de Mariana).....	211
Quadro V.12: Análise dos desenhos (Família de Mariana).....	214
Quadro V.13: Análise da entrevista (Família de Mariana).....	216
Quadro V. 14: Classificação socioeconômica dos sujeitos (João).....	231
Quardo V.15: Dados gerais (Marisa).....	233
Quadro V.16: Profa. Marisa sobre João.....	233
Quardo V.17: Dados gerais (Carmem).....	237
Quadro V.18: Profa. Carmem sobre João.....	238
Quadro V.19:Entrevista com Joana: Caso João.....	243
Quadro V.20: Dados do gerais (Andréa).....	246
Quadro V.21: Análise da entrevista (Andréa).....	247
Quadro V.22: Dados do gerais (João).....	256
Quadro V.23: Análise da entrevista (João).....	257
Quadro V. 24: Dados gerais (Família de João).....	259
Quadro V.25: Análise da produção dos desenhos (Família de João).....	262

Quadro V.26: Análise da entrevista (Família de João).....	263
Quadro V.27: Classificação socioeconômica dos sujeitos (Amanda e Marcelo).....	277
Quadro V.28: Dados gerais (Amélia).....	279
Quadro V.29: Profa. Amélia sobre Marcelo e Amanda.....	279
Quadro V.30: Joana sobre Amanda e Marcelo.....	283
Quadro V.31: Dados do gerais (Cássia).....	287
Quadro V.32: Análise da entrevista (Cássia).....	288
Quadro V.33: Dados do gerais (Amanda).....	307
Quadro V.34: Análise da entrevista (Amanda).....	307
Quadro V.35: Dados do gerais (Marcelo).....	310
Quadro V.36: Análise da entrevista (Marcelo).....	310
Quadro V.37: Dados gerais (Família de Marcelo e Amanda).....	313
Quadro V.38: Análise dos desenhos (Família de Marcelo e Amanda).....	316
Quadro V.39: Análise da entrevista (Família de Marcelo e Amanda).....	317
Quadro V. 40: Classificação socioeconômica dos sujeitos (Augusto e Artur).....	333
Quadro V.41: Dados gerais (Ivan).....	335
Quadro V.42: Prof. Ivan sobre Artur e Augusto.....	335
Quadro V.43: Joana sobre Artur e Augusto.....	338
Quadro V.44: Dados do gerais (Maria).....	340
Quadro V.45: Análise da entrevista (Maria).....	341
Quadro V.46: Dados do gerais (Augusto).....	351
Quadro V.47: Análise da entrevista (Augusto).....	351
Quadro V.48: Dados do gerais (Artur).....	355
Quadro V.49: Análise da entrevista (Artur).....	356
Quadro V.50: Dados gerais (Família de Artur e Augusto).....	361
Quadro V.51: Análise dos desenhos (Família de Artur e Augusto).....	364
Quadro V.52: Análise da entrevista (Família de Artur e Augusto).....	365
Quadro VI.1: Caracterização dos sujeitos.....	381

LISTA DE FIGURAS

Figura I.1 Relação entre o bebê e o ambiente – 1 ^a . hipótese.....	44
Figura I.2 Relação entre o bebê e o ambiente – 2 ^a . hipótese.....	44
Figura V.1. Foto geral desenho da família de Mariana.....	212
Figura V.2. Desenho de Mariana.....	213
Figura V.3. Desenho de Jair.....	213
Figura V.4. Foto cartolina 1: desenhos de João e Carla.....	260
Figura V.5. Foto cartolina 2: desenhos de Tomás.....	261
Figura V.6. Foto geral da Família de Marcelo e Amanda.....	314
Figura V.7. Desenho de Gabriel.....	314
Figura V.8. Desenho de Amanda.....	315
Figura V.9. Desenho de Cássia.....	315
Figura V.10. Foto geral do desenho da família de Augusto e Artur.....	362
Figura V.11. Desenho de Augusto.....	362
Figura V.12. Desenho de Artur.....	363
Figura V.13. Desenho de Laura.....	363

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I: DEFICIÊNCIA VISUAL.....	33
1.1. Conceituando a deficiência visual.....	33
1.2. O desenvolvimento da criança com deficiência visual.	40
1.2.1. Pressupostos do desenvolvimento infantil.	40
1.2.2. Desenvolvimento infantil de crianças com deficiência visual.....	46
1.2.2.1. Abordagens teóricas de compreensão do desenvolvimento	46
1.2.2.2. Características do desenvolvimento de crianças com deficiência visual.....	51
1.3. A relação familiar da criança com deficiência visual.	67
CAPÍTULO II – INCLUSÃO ESCOLAR.....	88
2.1. Conceituando a inclusão escolar.....	88
2.2. Inclusão escolar no Brasil.....	101
2.3. Inclusão escolar em um município de estado de Paraná.....	123
CAPÍTULO III – INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	127
3.1. Pressupostos teóricos.....	127
3.2. Pressupostos de ação educativa para crianças com deficiência visual.....	138
3.2.1. Estimulação visual.....	142
3.2.2. Recursos ópticos.....	143
3.2.3. Recursos não ópticos e materiais adaptados.....	144
3.2.4. Currículo escolar.....	145
3.3. Pesquisas sobre inclusão de crianças com deficiência visual.....	145
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	160
4.1. Sujeitos.....	162
4.1.1. Seleção e caracterização.....	162
4.1.2. Caracterização dos sujeitos: nível socioeconômico.....	164
4.2. Coleta e registro dos dados.....	165
4.2.1. Instrumentos.....	165
4.2.2. Entrevistas.....	165
4.2.3. Questionários.....	167

4.3.Procedimentos.....	169
4.4.Análise.....	171
CAPÍTULO V: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	175
5.1.Entrevista com Joana – coordenadora da Instituição Especializada.....	175
5.2. Família 1: Mariana, Jair, Márcia e Mário.....	180
5.2.1.Dados gerais.....	180
5.2.2.Categorização dos dados.....	182
5.2.2.1.Entrevista com Joana – Coordenadora da instituição especializada.....	183
5.2.2.2.Questionário e comentários de Verônica – professora de Mariana.....	186
5.2.2.3.Entrevista com Márcia - mãe da Mariana.....	192
5.2.2.4.Entrevista com Mariana.....	203
5.2.2.5.Entrevista Familiar.....	211
5.2.3.Convergências dos dados categorizados.....	220
5.2.3.1.Dados gerais sobre a criança com deficiência visual.....	220
5.2.3.2.Relação familiar.....	222
5.2.3.3.Inclusão Escolar.....	226
5.2.3.3.1.Inclusão Escolar de Mariana.....	226
5.2.3.4. Interface entre família e inclusão escolar.....	228
5.3. Família 2: João, Andréa, José, Rodrigo, Carla, Beatriz, Tomás.....	230
5.3.1.Dados gerais.....	230
5.3.2.Categorização dos dados.....	232
5.3.2.1.Questionário e comentários de Marisa (Professora de João).....	233
5.3.2.2.Questionário e comentários de Carmem (Professora de João).....	234
5.3.2.3.Entrevista com Joana (Caso João)	243
5.3.2.4.Entrevista com Andréa (Mãe de João)	246
5.3.2.5.Entrevista com João (criança com DV)	256
5.3.2.6.Entrevista Familiar (João)	259
5.3.3.Convergências dos dados categorizados.....	269
5.3.3.1.Dados gerais sobre a criança com deficiência visual.....	269
5.3.3.2.Relação familiar.....	270
5.3.3.3.Inclusão escolar.....	272
5.3.3.3.1.Inclusão Escolar de João.....	272

5.3.3.4.Interface entre família e inclusão escolar.....	274
5.4. Família 3: Marcelo, Amanda, Rogério, Cássia, Pedro.....	276
5.4.1.Dados gerais.....	276
5.4.2.Categorização dos dados.....	278
5.4.2.1.Questionário e comentários de Amélia – professora de Marcelo e Amanda.....	278
5.4.2.2.Entrevista com Joana – caso Amanda e Marcelo.....	283
5.4.2.3.Entrevista com Márcia - mãe da Mariana (anexo 3B).....	287
5.4.2.4.Entrevista com Amanda (anexo 3A)	307
5.4.2.5.Entrevista com Marcelo.....	310
5.4.2.6.Entrevista Familiar.....	313
5.4.3.Convergências dos dados categorizados.....	323
5.4.3.1.Dados gerais sobre a criança com deficiência visual.....	323
5.4.3.2.Relação familiar.....	326
5.4.3.3.Inclusão Escolar.....	328
5.4.3.3.1.Inclusão Escolar de Amanda e Marcelo.....	329
5.4.3.4.Interface entre família e inclusão escolar.....	330
5.5. Família 4: Artur, Augusto, Laura, Maria, Carlos.....	332
5.5.1.Dados gerais.....	332
5.5.2.Categorização dos dados.....	334
5.5.2.1.Questionário e comentários de Ivan – professora de Artur e Augusto.....	335
5.5.2.2.Entrevista com Joana – caso Artur e Augusto.....	338
5.5.2.3.Entrevista com Maria - mãe da Augusto e Artur.....	340
5.5.2.4.Entrevista com Augusto.....	351
5.5.2.5.Entrevista com Artur.....	355
5.5.2.6.Entrevista Familiar.....	361
5.5.3.Convergências dos dados categorizados.....	372
5.5.3.1. Dados gerais sobre a criança com deficiência visual.....	372
5.5.3.2.Relação familiar.....	374
5.5.3.3.Inclusão Escolar.....	375
5.5.3.3.1.Inclusão de Artur e Augusto.....	376
5.5.3.4.Interface entre família e inclusão escolar.....	378
CAPÍTULO VI: CONVERGÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS ANÁLISADOS.....	380

6.1.Dados gerais sobre as crianças com deficiência visual.....	380
6.2.Relação Familiar.....	389
6.3.Inclusão escolar.....	397
6.4.Concepções sobre a inclusão escolar dos casos estudados.....	403
6.5.Interface entre família e inclusão escolar.....	412
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	421
REFERÊNCIAS.....	431
ANEXOS.....	442
Anexo 1: Questionário.....	443
Anexo 2: Roteiros de entrevista.....	444
Anexo 3: Entrevista com a coordenadora pedagógica.....	446
Anexo 4: Família 1: Mariana, Jair, Márcia e Mario.....	455
Anexo 4A: Entrevista com Mariana.....	455
Anexo 4B: Entrevista com Márcia.....	460
Anexo 4C: Questionário e comentários de Verônica (professora).....	467
Anexo 4D: Entrevista familiar de Mariana.....	472
Anexo 5: Família 2: João, Andréa, José, Rodrigo, Carla, Beatriz, Tomás.....	479
Anexo 5A: Entrevista com João.....	479
Anexo 5B: Entrevista com Andréa.....	483
Anexo 5C: Questionário professora Carmem.....	489
Anexo 5D: Questionário professora Marisa.....	493
Anexo 5E: Entrevista familiar de João.....	495
Anexo 6: Família 4 – Amanda, Marcelo, Rogério, Cássia, Pedro.....	501
Anexo 6A: Entrevista com Amanda.....	501
Anexo 6B: Entrevista com Marcelo.....	504
Anexo 6C: Entrevista com Cássia.....	507
Anexo 6D: Questionário com professora Amélia.....	524
Anexo 6E: Entrevista familiar de Amanda e Marcelo.....	526
Anexo 7: Família 4 – Artur, Augusto, Laura, Maria, Carlos.....	540
Anexo 7A:Entrevista com Artur.....	540
Anexo 7D: Entrevista com Augusto.....	544
Anexo 7C: Entrevista com Maria.....	548

Anexo 7D: Questionário com Ivan.....	553
Anexo 7E: Entrevista familiar de Artur e Augusto.....	556
Anexo 8: Carta de informação ao sujeito de pesquisa.....	572
Anexo 9: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	573
Anexo 10: Carta de informação à instituição.....	574

INTRODUÇÃO

Considerando a importância da vida familiar e escolar para o desenvolvimento do indivíduo, como foi enfatizado nas investigações de Villela (1999), Ormelezi (2000 e 2006), Lavine (1977), Lairy e Harrison-Covello (1973) entre outras, buscou-se, nesta pesquisa, refletir sobre questões relacionadas à família e à inclusão escolar. O foco da pesquisa, portanto, consistiu na análise da relação familiar e a inclusão escolar de crianças com deficiência visual¹ e as mútuas influências entre ambas, buscando identificar se a inclusão escolar pode ser afetada pela relação familiar e pelas concepções da família sobre esse processo e verificar se esta inclusão provoca ou não impacto nas relações familiares.

As seguintes perguntas foram utilizadas como diretrizes: a) Como ocorre a inclusão escolar de crianças com deficiência visual?; b) De que forma a relação familiar influencia a inclusão e esta influencia a relação familiar?; c) A inclusão traz mudanças nos papéis desempenhados pelos integrantes da família?; e) Como os professores pensam a relação entre a família da criança com deficiência e a escola?

O caminho em busca de respostas a essas questões foi o da análise de registros escritos provindos das entrevistas realizadas com as quatro famílias que constituíram a amostra desta pesquisa, bem como com a coordenadora da instituição especializada que atendia as seis crianças com deficiência visual, que compunham estas famílias. Também foram aplicados questionários nos professores da escola regular destas crianças. Ao analisar as relações familiares buscou-se estabelecer as influências não apenas dos pais sobre o desenvolvimento e inclusão escolar das crianças com deficiência visual, mas também de seus irmãos.

Existem diversas publicações, como aponta Villela (1999), sobre as relações familiares e a importância que os irmãos possuem no desenvolvimento dos indivíduos como a primeira experiência social, de papéis sexuais, da linguagem... Pesquisas a este respeito são, porém, escassas, em especial quando se trata de famílias em que há uma pessoa com deficiência.

A inclusão escolar, por sua vez, é um tema de relevância na educação nacional, como ilustra a legislação disponível no portal do Ministério da Educação, dos anos 1988 a 2004,

¹ Nesta pesquisa o termo deficiência visual englobará tanto a cegueira total quanto a baixa visão.

incluindo o artigo 208 da Constituição Federal e as inúmeras publicações especializadas dentre as quais se podem citar Masini (2006, 2007); Voivodic (2007); Ormelezi (2006); Caiado (2006); Bastos (2003); Godoy (2002); Nassif (2007).

Assim sendo, a continuidade de estudos sistematizados sobre a inclusão, além de oferecer um panorama do que vem sendo feito para a efetivação desse processo, poderá auxiliar educadores, coordenadores e familiares a compreenderem esse processo, favorecendo-o.

A inclusão escolar representa valores simbólicos importantes, que dizem respeito à igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos os indivíduos, mas ainda encontra sérias resistências que se referem principalmente ao acesso de todos os alunos à escola comum (Cf. BRASIL, 2001).

Mrech (2001) afirma que a Educação Inclusiva não é fruto do acaso, ela deve ser vista como um produto histórico contextualizado na realidade educacional contemporânea, época na qual é preciso abandonar estereótipos e preconceitos para que se delineiem as concepções que subsidiam o processo educacional e de inclusão.

Semenghini (1998, p. 13) afirma que a proposta da escola inclusiva é:

Abrir oportunidades educacionais adequadas a todas as crianças. Dar condições para que as crianças que tenham necessidades educativas especiais (...) possam se desenvolver socialmente e intelectualmente junto com as outras crianças. É uma escola, portanto, que aceita todas as diferenças e se adapta à variedade humana, criando um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais.

Ao se falar em inclusão, deve-se atentar para o fato de que se trata de um campo de estudo em que profissionais de diversas áreas podem contribuir para o entendimento e efetivação da mesma, portanto, não é restrito apenas aos educadores. Esta pesquisa entrelaça duas áreas de atuação na compreensão desse processo, a Psicologia e a Educação. Bock (2003) afirma que atualmente a união dessas duas áreas ocorre na Psicologia Educacional, Psicologia Escolar e Psicopedagogia, porém nem sempre foi assim. Psicologia e Educação passam a ter influência uma na outra apenas a partir do início do século XX, século este marcado por diversas mudanças

no mundo, como por exemplo, as grandes guerras que geraram a valorização da infância que passa a ser vista como o futuro da sociedade.

Uma importante mudança na concepção da infância pode ser destacada com o surgimento da Psicanálise, a partir das idéias de Sigmund Freud. Este autor, ao tratar inicialmente de pacientes histéricas, verificou que as raízes para os sintomas encontrados estavam no desenvolvimento infantil, voltando assim um olhar diferenciado para a infância e enfatizando a importância deste período da vida para a constituição do sujeito.

A publicação dos “Três ensaios sobre a sexualidade infantil”, em 1905, expôs nova concepção de criança que, ao mesmo tempo em que chocou a sociedade europeia da época, trouxe novas possibilidades de compreensão sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Muitos dos seguidores de Freud, como Melanie Klein e posteriormente Winnicott, voltaram-se então para a infância buscando compreender o desenvolvimento e a formação do indivíduo. Esta preocupação com a infância estava presente no eixo de estudo sobre desenvolvimento infantil dos autores que se dedicaram à Psicologia e à Educação no início do século XX, conforme aponta Carvalho (2002, p. 52).

As idéias evolucionistas apontavam a necessidade imperiosa de estudo e compreensão do desenvolvimento infantil, pois a criança já não era considerada um adulto em miniatura, e o ingresso massivo das crianças na escola exigia a explicação dos diferentes resultados por elas alcançados no processo de escolarização. Essas foram questões de pesquisa as quais se dedicaram psicólogos e educadores da época.

A relação entre Psicologia e Educação pode ser encontrada em diversas pesquisas envolvendo temáticas referentes à deficiência, ao desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) e à inclusão. Ao buscar conhecer as produções científicas que se referem à inclusão escolar, foi realizado um rastreamento de pesquisas desenvolvidas nesta área nas Bibliotecas e Banco de Dados do Centro Latino Americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde (LILACS), da Universidade de Campinas (UNICAMP), da Universidade de São Paulo (USP) e no Scielo.

O levantamento foi feito a partir do termo *inclusão* – termo escolhido por se tratar de palavra que abrange tanto a inclusão escolar quanto social. Não foi localizada nenhuma pesquisa

referente à influência da família na inclusão escolar da criança com deficiência visual, ou ao impacto da inclusão nas relações familiares. A seguir, são apresentados os resultados das buscas realizadas por biblioteca e banco de dados:

1) Biblioteca da USP (Sistema Dedalus): busca realizada no dia 06 de Julho de 2007 em todas as bases. O total de registros encontrados para a palavra inclusão foi mil oitocentos e noventa, sendo que destes, apenas trezentos e vinte e oito referiam-se à inclusão social ou escolar. Dentre estes, catorze tratavam especificamente da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual e nenhum deles buscava a relação entre este processo e a família da criança com deficiência.

Os registros foram distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1: Distribuição dos registros da USP

	Inclusão social	Inclusão social de pessoas c/ deficiência	Inclusão escolar	Inclusão da pessoa c/ deficiência no trabalho	Inclusão digital	Inclusão da pessoa c/ deficiência visual
Livros	34	10	50	4	5	3
Arquivos de computador	1	1	0	0	0	0
Tese	3	4	21	0	3	3
Trabalho em evento	13	7	15	0	6	4
Artigo em periódico	15	6	28	0	1	1
Dissertação	6	1	25	1	2	1
Parte de monografia ou livro	7	1	18	0	2	0
TCA²	1	0	2	0	0	0
TCC³	3	0	3	1	0	2
Artigo de	7	0	4	0	1	0

² Trabalho de conclusão de aprimoramento.

³ Trabalho de conclusão de curso.

jornal						
Anais	0	0	1	0	0	0
Folhetos	0	0	1	0	0	0

A seguir, estão detalhados os registros de inclusão da pessoa com deficiência visual:

Tabela 2: Inclusão de pessoas com deficiência visual

	Relação afetiva	Inclusão escolar	Inclusão social	Reabilitação	Inclusão digital
Livros	1	2	0	0	0
Arquivos de computador	0	0	0	0	0
Tese	0	2	0	1	0
Trabalho em evento	0	3	0	0	1
Artigo em periódico	0	1	0	0	0
Dissertação	0	1	0	0	0
Parte de monografia ou livro	0	0	0	0	0
TCA⁴	0	0	0	0	0
TCC⁵	0	0	2	0	0
Artigo de jornal	0	0	0	0	0
Anais	0	0	0	0	0
Folhetos	0	0	0	0	0

⁴ Trabalho de conclusão de aprimoramento.

⁵ Trabalho de conclusão de curso.

2) Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*): busca realizada no dia 01 de Julho de 2007, no formulário livre. Foram encontrados oitocentos e quarenta e três artigos a partir da palavra inclusão, sendo que apenas sessenta e sete referiam-se à inclusão social ou escolar ou ainda à educação e deficiência em geral.

Tabela 3: Registros do Scielo

TEMA	QUANTIDADE
Inclusão social	2
Inclusão social de pessoas com deficiência	7
Inclusão social de pessoas com deficiência visual	1
Educação	21
Classificação internacional de funcionalidade	1
Inclusão escolar	19
Inclusão da pessoa com deficiência no trabalho	4
Deficiência	2
Inclusão digital	5
Deficiência visual	4
Distúrbios da aprendizagem	1

Também foram buscadas as palavras: inclusão escolar (cinco registros) e inclusão social (onze registros).

3) Unicamp: busca realizada no sistema de bibliotecas da Unicamp no catálogo global ACERVUS, no dia 05 de Julho de 2007, a qual resultou em trezentos registros; sendo que destes, cento e vinte e seis referiam-se à inclusão social, escolar, digital ou à deficiência e educação em geral.

Tabela 4: Registros da UNICAMP

	Inclusão escolar da pessoa com deficiência visual	Inclusão digital de pessoas c/ deficiência visual	Inclusão escolar da pessoa com deficiência	Inclusão Social	Inclusão social da pessoa com deficiência	Inclusão digital	Inclusão da pessoa com deficiência no trabalho
Livros	3	0	21	14	2	2	4
Tese	2	0	11	2	10	2	0
TCC	1	0	31	1	0	0	0
Dissertação	2	1	9	0	1	3	1
Anais	0	0	1	1	0	0	0
Relatório	0	0	0	1	0	0	0

4) **LILACS**: busca realizada na base de dados no dia 09 de Julho de 2007, a qual resultou em mil seiscentos e vinte e dois registros sendo que destes, cento e dez referiam-se à inclusão social, escolar, digital ou à deficiência e educação em geral. A seguir, está apresentada a tabela com o detalhamento dos dados.

Tabela 5: Registros do LILACS

TEMA	QUANTIDADE
Reabilitação de indivíduos com deficiência	1
Deficiência	5
Inclusão escolar de indivíduos com deficiência	44
Inclusão social	28
Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho	6
Deficiência visual	5
Inclusão escolar da pessoa com deficiência visual	1
Educação especial	2
Educação geral	1

Além desta busca, é importante ainda destacar a pesquisa realizada por Nunes, Ferreira e Mendes (2003), que a partir de cinco estudos analisaram e mapearam a produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Psicologia, voltada a questões relacionadas à pessoa com deficiência. Até 2003, os pesquisadores haviam analisado quinhentos e cinquenta trabalhos produzidos em vinte e sete universidades brasileiras. Os sete núcleos temáticos privilegiados na produção analisada foram:

1. Processo de ensino-aprendizagem;
2. Atitudes e percepções de familiares e profissionais sobre o indivíduo com deficiência;
3. Formação de recursos humanos;
4. Identificação / diagnóstico / caracterização da pessoa com deficiência;
5. Processos de integração / inclusão;
6. Autopercepção do indivíduo com deficiência; e
7. Profissionalização do indivíduo com deficiência.

Ao considerar o foco de interesse do presente estudo, optou-se por analisar a produção referente aos núcleos temáticos 2 e 5, conforme segue.

Tema 2: Atitudes e percepções de familiares e profissionais sobre o indivíduo com deficiência

Os autores consideraram que neste núcleo existiam pesquisas que tratavam de diferentes objetivos e envolviam populações diversas. Os familiares estudados eram, em geral, pais e avós, não sendo citada a relação entre irmãos. Quanto aos profissionais estudados, referiam-se a professores de classe especial, classe regular, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros. Nessas pesquisas foi constatado que as relações familiares eram influenciadas pelo nascimento da criança com deficiência e que, muitas vezes, os pais sentiam-se culpados e pressupunham que o indivíduo com deficiência:

(...) carregará muito provavelmente o estigma do eternamente incapaz e infantil
(...) As representações sociais afetam os indivíduos especiais permeando suas ações e comprometendo seu desenvolvimento, uma vez que a descrença em suas possibilidades induz ao conformismo e à falta de responsabilidade na oferta de

uma educação de qualidade. Elencar alternativas de crescimento destas relações é provavelmente mais válido do que identificar os responsáveis, no sentido de minimizar os entraves que se desenvolvem nessas relações (*Ibid.*, p.117).

Quanto às pesquisas relacionadas à percepção dos profissionais, essas focalizavam a formação e capacitação adequada como fator primordial.

Tema 5: Processos de integração / inclusão

Sobre este tema, os autores apontam predominância de pesquisas referentes às pessoas com deficiência mental seguidas pelas referentes às pessoas com deficiência auditiva. Ressaltaram, também, a necessidade de estudos que não se concentrem apenas na escola, mas, sim, que incluam aspectos da vida social e familiar da pessoa com deficiência, pois apesar de assinalarem a importância da participação da família na vida escolar essas não estudam especificamente as relações entre família e inclusão escolar (*Ibid.*).

O fato de nenhum dos registros localizados nesse rastreamento tratar da interface relação familiar e inclusão escolar assinala a originalidade desta pesquisa, bem como a relevância de entender as relações familiares como célula da estrutura social. Cabe ainda enfatizar que a relevância deste estudo fica também demarcada ao estudar a vida familiar e social da criança com deficiência visual, pois como mostram Nunes, Ferreira, Mendes (2003), o papel atribuído à família no desenvolvimento da pessoa com deficiência foi subestimado nas instituições e escolas ao concentrarem seu atendimento apenas no indivíduo com deficiência, considerando o trabalho com a família como parte de serviços adicionais.

Neste trabalho, a concepção de família utilizada é:

Um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consangüíneos. Este núcleo, por seu turno, se acha relacionado com a sociedade, que lhe impõe uma cultura e ideologia particulares, bem como recebe dele influências específicas (SOIFER, 1989, p.22).

Quanto à dinâmica familiar, Vadasy e colaboradores (1984), apontou que, quando se fala da relação de crianças com deficiência e seus pais, frequentemente as necessidades dessas

crianças são colocadas em primeiro plano, negligenciando-se assim as necessidades dos outros integrantes da família, inclusive dos irmãos. É fato que uma criança doente ou com deficiência necessita de atenção e cuidado especial, e, diversas vezes, seus irmãos saudáveis são chamados a ajudar ou mostrar consideração especial devido à condição de seu irmão doente ou com deficiência.

Villela (1999) mostrou em sua pesquisa a sobrecarga e grande sofrimento psíquico do irmão de crianças com deficiência visual, por este ser muitas vezes responsabilizado pelo cuidado e acompanhamento do irmão com deficiência.

Bazon e Masini (2005) também constataram a delegação de responsabilidades aos irmãos sem deficiência em diversas situações, incluindo a situação escolar. Acredita-se que a inclusão traz, em alguns casos, maior convivência entre os irmãos, podendo gerar conseqüências tanto para o processo de inclusão quanto para a relação fraterna. Um dos sujeitos estudados nesta pesquisa freqüentava a mesma sala de aula que sua irmã, tendo sido verificado na entrevista com a mãe desta criança que ela delegava responsabilidade de cuidado e acompanhamento à irmã sem deficiência no ambiente escolar. Por outro lado, o processo de inclusão da criança com cegueira aparentemente foi facilitado pela presença da irmã na sala de aula.

Quanto ao indivíduo com deficiência visual, Masini (1994, 1997b) ressaltou que, para a compreensão do mesmo, é preciso levar em consideração que ele possui um referencial perceptual desconhecido para os videntes e que a constante comparação entre pessoas com deficiência visual e videntes não fornece esclarecimentos sobre o desenvolvimento das primeiras e seu posicionamento no mundo. Faz-se necessário, portanto, focar a pessoa com deficiência visual considerando o seu referencial perceptual, isto é, a sua forma singular de perceber e interagir no mundo.

Um caminho para aproximar-se e compreender as pessoas com deficiência visual é ouvi-las sobre o uso dos sentidos que propiciam seu contato e apreensão do mundo, e não se voltar para o que lhes falta ou tem de prejuízo referente à visão. Sendo assim, nesta pesquisa, os dados foram analisados sem que houvesse qualquer comparação entre crianças com deficiência visual e videntes, respeitando a singularidade de cada sujeito.

Pode-se assinalar que a não comparação é um ponto relevante desta investigação. É significativa esta observação porque a escola, muitas vezes, torna-se um ambiente que se pauta na

comparação entre crianças. A comparação entre as habilidades adquiridas por uma criança com deficiência visual e uma vidente faz uso do referencial do vidente, o que implica, conseqüentemente, na constatação do *déficit* daquela que possui uma deficiência e não de suas possibilidades e maneiras próprias de aprender. Este estudo pautou-se, então, pelo respeito à diferença, na busca de contribuições para a educação e desenvolvimento de crianças com deficiência visual.

É de extrema importância para o aprimoramento e efetivação da inclusão escolar que se desenvolvam estudos a respeito do assunto que possam ser utilizados como recursos pelos educadores e coordenadores das escolas regulares para auxiliar neste processo. Outra questão que precisa ser levada em conta é que podem existir particularidades na inclusão, dependendo da comunidade e localidade na qual o ambiente escolar está inserido, portanto, a inclusão escolar em um centro urbano de médio porte, como o que foi analisado neste estudo, pode requerer recursos diversos de outra em um pequeno município ou na zona rural.

Considerando o que foi exposto, este trabalho teve por **objetivos**:

- Identificar as mútuas influências do processo de inclusão escolar da criança com deficiência visual em sua relação familiar e da relação familiar na inclusão escolar.
- Investigar:
 - ✓ como ocorre a inclusão escolar de crianças com deficiência visual em um município do estado do Paraná;
 - ✓ a dinâmica da relação familiar de crianças com deficiência visual;
 - ✓ as manifestações da influência da inclusão escolar na relação familiar;
 - ✓ as manifestações da influência da relação familiar no processo de inclusão escolar; e
 - ✓ a concepção dos profissionais envolvidos na inclusão escolar acerca da interface família da criança com deficiência e escola.

A estrutura desta Tese é composta por sete capítulos distribuídos da seguinte forma:

O primeiro capítulo trata da conceituação de deficiência visual, expondo as características do desenvolvimento de indivíduos com esta deficiência e seu relacionamento familiar.

O segundo apresenta a conceituação da inclusão escolar, da legislação que a determina e a ampara, sua interface com a educação especial e das pesquisas que estão sendo desenvolvidas a este respeito.

O terceiro aborda a inclusão escolar da criança com deficiência visual apresentando os pressupostos teóricos e algumas pesquisas realizadas no Brasil.

O quarto é composto pelos pressupostos metodológicos utilizados, bem como a descrição das etapas que configuraram esta pesquisa.

O quinto expõe as análises dos dados de cada família participante deste estudo, bem como a síntese dos mesmos.

O sexto tece considerações acerca dos dados analisados de cada família, buscando convergências e divergências entre estes, e realizando a discussão dos mesmos a partir do referencial teórico utilizado neste estudo.

Por fim, o sétimo capítulo traz as considerações finais que buscam sistematizar os achados encontrados não à guisa de conclusão, mas, sim, de apontamentos de situações consolidadas e recortes do que ainda precisa ser investigado, já que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar um assunto tão complexo e presente nas discussões a respeito da educação brasileira atual.

CAPÍTULO I: DEFICIÊNCIA VISUAL

Existem diversas concepções e crenças sobre a pessoa com deficiência visual que permearam as sociedades em diferentes épocas históricas e localidades. Amiralian (1997) afirma que ao se pensar sobre a pessoa com cegueira prevalecem-se imagens de indivíduos sofridos, que vivem condenados às trevas e à escuridão. Esta concepção está pautada na idéia de que ser cego é como ter os olhos fechados, com o fim de toda luminosidade, como viver na escuridão... De acordo com essa autora, nas concepções populares sobre a cegueira ocorre a divisão em dois pólos contraditórios, ora os cegos são considerado como pobres, inúteis, indefesos, ora são considerados como possuidores de poderes sobrenaturais e sensibilidade extrema.

Não são apenas as concepções populares que retratam os cegos de forma contraditória, na literatura também podem ser encontradas diversas variações deste entendimento:

Uma análise dos personagens cegos da literatura nos mostra que as características fictícias usadas pra descrever os cegos são tão contraditórias quanto as concepções populares e semelhantes a estas. Encontramos na literatura descrições de cegos ora como diabolicamente maus, ora como sublimemente bons; a cegueira algumas vezes representa uma punição divina, outras vezes é compensada por uma dádiva do céu. Mas sejam bons sejam maus, inferiores ou superiores, são sempre seres especiais tanto para os escritores, como para o povo em geral (AMIRALIAN, 1997, p. 26).

Ao se pensar sobre estas concepções populares e literárias, deve-se estar atento ao fato de que a deficiência visual não se restringe à cegueira, mas abrange uma grande gama de variações que vão da cegueira total à baixa visão, compreendendo diversas possibilidades que serão expostas a seguir.

1.1. Conceituando a deficiência visual

Para entender a definição de deficiência visual e sua gama de possibilidades deve-se acompanhar a evolução da mesma no meio científico. Na Classificação Internacional das

Doenças, mais conhecida como CID 10, podem-se encontrar vinte e quatro categorias para a palavra cegueira que abrangem os diversos graus de comprometimento, conforme exposto na tabela I.1. (Cf. OMS, 1999).

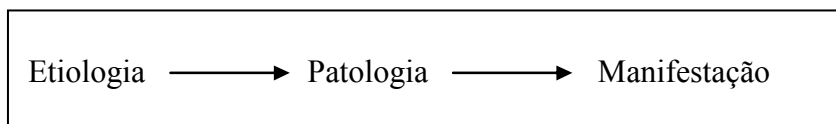
Tabela I.1: Definição do CID 10 sobre deficiência visual

Graus de comprometimento visual	Acuidade visual com a melhor correção possível	
	Máxima menor que:	Mínima igual ou maior que:
1 (Visão Subnormal)	6/18 3/10 (0,3) 20/70	6/60 1/10 (0,1) 20/200
2 (Visão Subnormal)	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
3 (Cegueira)	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60 (capacidade de contar dedos a 1 m) 1/50 (0,02) 5/300 (20/1200)
4 (Cegueira)	1/60 (capacidade de contar dedos a 1 metro) 1/50 (0,02) 5/300	Percepção da luz
5 (Cegueira)	Ausência da percepção da luz	

Fonte: OMS, 1999.

Por esta definição, a cegueira compreenderia os graus de comprometimento 3, 4 e 5, já a visão subnormal estaria definida nos graus 1 e 2.

Amiralian e colaboradores (2000), ao analisar a CID-10, afirmaram que a utilização da mesma para classificar as doenças, até a década de 70, levava em consideração apenas as manifestações agudas e tinha por base o referencial médico que pressupunha o seguinte esquema:



Os autores apontam ainda que a CID-10 excluía as perturbações crônicas, evolutivas e irreversíveis, sendo assim insatisfatória a descrição das conseqüências das doenças. Na IX Assembléia da Organização Mundial da Saúde, em 1976, criou-se uma nova forma de classificação denominada Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID.

A partir da CIDID surgiu posteriormente a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF. Ambas, juntamente com a CID-10, pertencem ao conjunto de classificações internacionais disponibilizadas pela OMS, e proporcionaram uma ampliação na codificação de informações sobre a saúde, trazendo informações complementares umas as outras (Cf. OMS, 2003).

Segundo Mazzotta (2002) podem-se encontrar nessas novas classificações problemas relacionados às dificuldades geradas por quaisquer esquemas de classificação que ocorrem pela arbitrariedade dos critérios utilizados, pela utilização dos modelos médicos e sociais aparentemente de forma estanque, e pela dificuldade na tradução dos termos mais significativos, porém apontou a relevância incontestável das mesmas quando se busca a reflexão rigorosa das questões ligadas à deficiência.

A CIDID definiu deficiência, incapacidade e desvantagem da seguinte forma:

Deficiências: relativas a toda a alteração do corpo ou da aparência física de um órgão ou de uma função qualquer que seja a sua causa; em princípio as deficiências significam perturbações ao nível do órgão.

Incapacidades: que refletem as conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam, pois perturbações ao nível da própria pessoa.

Desvantagens: dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; as desvantagens refletem pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com o seu meio (OMS, 1989 pp. 35-37).

A CIF, por sua vez, fez o agrupamento sistemático dos diferentes domínios referente a uma pessoa em determinado estado de saúde. Definiu funcionalidade como um termo que “engloba todas as funções do corpo, atividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitações de atividades ou restrição na participação” (Cf.

OMS, 2003 p. 5). A CIF ainda leva em conta os fatores ambientais que interagem com todos esses conceitos e tem por objetivos:

- Estabelecer uma base científica que possibilite a compreensão e o estudo “dos determinantes da saúde, dos resultados e das condições relacionadas com a saúde” (*Ibid.* p.7);
- Adotar uma linguagem comum na descrição da saúde e de estados relacionados, para aprimorar a comunicação dos diferentes pesquisadores e utilizadores;
- Possibilitar a comparação entre dados coletados em diversos países, entre disciplinas do âmbito da saúde e entre serviços;
- Estabelecer um esquema de códigos para sistemas de informação de saúde (*Ibid.*).

Ao se integrar com a CID-10 (que tem por objetivo o diagnóstico), a CIF fornece um conjunto de informações sobre as condições de vida de um indivíduo. Além disso, a CIF, ao considerar a funcionalidade para as atividades de vida diária de um ser humano, leva em conta suas possibilidades, o que pode ser de extrema importância para a inclusão escolar de crianças com deficiência.

A CID-10, a CIF e a CIDID devem ser consideradas integralmente por terem caráter complementar uma a outra. O educador, por exemplo, precisa estar atento às respostas educacionais que poderá encontrar para promover condições adequadas ao desenvolvimento, à aprendizagem e à inclusão escolar (Cf. HADDAD, 2001).

Atualmente, destaca-se na comunidade científica o conceito de deficiência visual adotado pelo Conselho Internacional de Oftalmologia em Sidnei, Austrália, em 20 de abril de 2002, que contempla predominantemente o funcionamento visual, conforme segue:

- Cegueira – a ser usado somente para perda total de visão e para condições nas quais os indivíduos precisam contar predominantemente com habilidades de substituição da visão.
- Baixa Visão – a ser usado para graus menores de perda de visão quando os indivíduos podem receber auxílio significativo por meio de aparelhos e dispositivos de reforço da visão.
- Visão Diminuída – a ser usado quando a condição de perda de visão é caracterizada por perda de funções visuais (como acuidade visual, campo visual, etc) em nível de órgão. Muitas dessas funções podem ser medidas quantitativamente.

- Visão Funcional – a ser usado para descrever a capacidade da pessoa de usar a visão nas Atividades Diárias da Vida (ADV). Presentemente, muitas dessas atividades podem ser descritas apenas qualitativamente.
- Perda de Visão – a ser usado como termo geral, inclusive para perda total (Cegueira) e perda parcial (Baixa Visão), caracterizada ou baseado em visão diminuída ou perda de visão funcional (CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA, 2002. <http://www.cbo.com.br/publicacoes/jotazero/ed90/comunicado.htm>).

Quanto aos índices de perda da visão, estes foram definidos por esse mesmo conselho internacional conforme mostra a tabela I.2.

Tabela I.2: Índices de perda de visão

Visão normal	$\geq 0,8$		
Perda leve de visão	$< 0,8$	e	$\geq 0,3$
Perda moderada de visão	$< 0,3$	e	$\geq 0,125$
Perda grave de visão	$< 0,125$	e	$\geq 0,05$
Perda profunda de visão	$< 0,05$	e	$\geq 0,02$
Perda quase total de visão (próxima à cegueira)	$< 0,02$	e	$\geq \text{SPL}^6$
Perda total de visão (cegueira total)	SPL		

Fonte: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2002.

Segundo recomendação do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (2002), nos casos em que não se pode realizar relato tão detalhado, as categorias definidas no CID-9 e CID-10 da OMS devem ser utilizadas como mínimas (tabela I.3.):

Tabela I.3: Índices de perda de visão para o CID-9 e CID-10

Visão baixa	$< 0,3$	e	$\geq 0,05$
Cegueira	$< 0,05$	inclusive	SPL
Perda total de visão (cegueira total)	SPL		

Fonte: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2002.

⁶ Sem percepção de luz.

Uma característica determinante dos indivíduos com cegueira ou que estão próximos a ela é que existe a necessidade de recursos que funcionem como substitutos da visão, tais como livros gravados, Braille ou outros auxílios não visuais chamados de auxílios de substituição (Cf. OMS, 2003).

As definições apresentadas assinalam a ampliação da definição de cegueira pelo Conselho Internacional de Oftalmologia em 2002, aumentando-se assim a confiança nas possibilidades de utilização dos resíduos visuais dos indivíduos, pois, ao diminuir o índice de 0,05 para 0,02 pressupõe-se que com 0,02 ainda existem resquícios de visão que podem ser desenvolvidos e utilizados em favor das pessoas, o que é de extrema importância no âmbito educacional.

Fica evidenciado, portanto, que a concepção médica da deficiência visual busca entender o “quanto” a pessoa pode enxergar através da medida da acuidade visual. Amiralian (1997) afirma então que o diagnóstico da cegueira é de alçada médica e está baseado na capacidade visual apresentada pelo indivíduo após a oferta de todos os tratamentos possíveis e necessários, bem como as correções ópticas.

Ainda para esta autora, a característica básica da cegueira é a forma de apreensão do ambiente externo.

As pessoas cegas precisam utilizar-se de meios não usuais para estabelecerem relações com o mundo dos objetos, pessoas e coisas que as cercam: esta condição imposta pela ausência da visão se traduz em um peculiar processo perceptivo, que se reflete na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico (*Ibid.*, p. 21).

Haddad (2001) explicita que se referir à baixa visão é diferente de referir-se à cegueira, pois nesta última existe um padrão único de resposta, a falta total ou quase total de visão. A baixa visão, por sua vez, possui padrões diferenciados, que dependem da alteração da acuidade visual ou outras funções como sensibilidade ao contraste, percepção das cores e intolerância à luminosidade.

Para os educadores, outra preocupação vem à tona quando se fala na deficiência visual: a idade de incidência da cegueira, já que este fator influenciará de forma determinante o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Podem-se perceber claramente as diferenças

entre um indivíduo que nasce com cegueira e um que a adquire em idade adulta. Quanto às diferenças no desenvolvimento de crianças, Amiralian e Becker (1992) expõem que existem diferenças entre a criança com cegueira congênita e aquela que a adquire aos dois ou quatro anos de idade, pois quanto mais tarde perde-se a visão, maior é a percepção visual da formação das relações objetivas e da vinculação entre mãe e bebê, mesmo que não haja a possibilidade de utilização da memória visual.

A partir desta breve exposição, fica evidenciado que não existe consenso quanto às conseqüências para as diferenças no desenvolvimento de crianças com deficiência visual congênita e adquirida. Frente a isso, nesta pesquisa tomar-se-ão por base as afirmações de Amiralian e Becker (1992) buscando-se entender como cada sujeito desenvolveu-se e as características específicas de suas relações familiares e escolares.

Quanto à prevalência da deficiência visual nas populações, podem-se encontrar dados a partir das estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS). Segundo este órgão, é desconhecido o número exato de pessoas com cegueira devido à falta de dados epidemiológicos. Em 1994, estimava-se que existiam aproximadamente trinta e oito milhões de pessoas com cegueira no mundo, sendo que destas um milhão e meio eram crianças e mais cento e dez milhões apresentavam baixa visão. Em 1997, a OMS assegurava que em crianças entre zero e quinze anos a prevalência da cegueira era de 0,08%, sendo que por ano quinhentas mil crianças ficavam cegas.

No Brasil, o número de pessoas com cegueira foi estimado em 0,4 a 0,5% da população (quatro a cinco mil pessoas por milhão de habitantes). Em 2000, a população do país era de cento e sessenta milhões de habitantes, havendo então seiscentas e quarenta mil pessoas com cegueira. Estima-se que desse número, trinta e três mil sejam crianças. Devido às grandes diferenças sócio-econômicas encontradas no país, é provável que as estimativas variem de acordo com a região, podendo-se estimar que 0,25% das pessoas com cegueira encontrem-se em regiões semelhantes à dos países desenvolvidos e 0,75% em áreas com maior carência sócio-cultural. Esta variação, em conjunto com a falta de programas nacionais e a diferença nos critérios diagnósticos, torna difícil a determinação das principais causas de cegueira e deficiência visual infantil no país (Cf. TEMPORINI & KARA-JOSÉ, 2004; KARA-JOSÉ & ARIETA, 2000).

1.2. O desenvolvimento da criança com deficiência visual

Para entender o desenvolvimento de uma criança com deficiência visual deve-se primeiramente compreender que esta deficiência causa uma limitação perceptiva que restringe sua compreensão do mundo externo interferindo em seu desenvolvimento e nas situações comuns do dia-a-dia (Cf. AMIRALIAN, 1997).

Wills (1970) afirma que as crianças com cegueira possuem grandes dificuldades de compreensão do ambiente ao qual fazem parte, acreditando que elas compreendem o mundo mais tarde e de forma diferente das videntes. Já para Lowenfeld (1981) a cegueira impõe três limitações principais, referentes:

- à quantidade e variedade de experiências que a pessoa pode realizar;
- à capacidade de conhecimento do espaço que a rodeia, impossibilitando a liberdade de movimentos; e
- ao controle e relações estabelecidas com o ambiente do qual faz parte.

Sobre este tema, antes de tratar especificamente do desenvolvimento de crianças com deficiência visual, é importante salientar alguns fundamentos do desenvolvimento geral das crianças, sem com eles buscar traçar qualquer tipo de comparação entre videntes e não-videntes. Para esta compreensão, serão apresentadas as idéias de Winnicott, autor psicanalista que considera tanto os fatores internos, inerentes ao indivíduo, quanto à interação do mesmo com o ambiente, buscando assim compreender como esta interação contribuiu ou não para seu desenvolvimento. Ao adotar as idéias deste autor, foge-se de uma visão determinista e parte-se do pressuposto de que apesar das limitações de cada um é na relação com o meio que o cerca que o indivíduo terá constituída sua subjetividade e sua condição humana, dependendo assim das situações vivenciadas por ele.

1.2.1. Pressupostos do desenvolvimento infantil

Para Winnicott o desenvolvimento emocional de um indivíduo depende de algumas condições externas para que os potenciais de amadurecimento se concretizem. Sua teoria do

desenvolvimento origina-se e articula-se em meio ao conceito de *self* que integra elementos da teoria de Melanie Klein, Sigmund Freud, da filosofia e da literatura (Cf. ABADI, 1998).

Para Abram (2000), embora Winnicott afirme com freqüência que existe uma diferença entre o conceito de *self* e o de ego, esta diferenciação nem sempre é posta de forma clara, pois ao longo de sua obra o termo *self* é empregado alternadamente com os termos ego e psique. Para que se possa entender o conceito de *self* é preciso ter claro que ele se apresenta essencialmente como uma descrição psicológica de como a pessoa se sente subjetivamente, sendo assim o “sentir-se real” está no centro do *self*, de origem potencial no recém-nascido podendo ou não se desdobrar em um *self* total, isto é, em uma pessoa capaz de distinguir entre o eu e o não-eu.

Para Abadi (1998):

O conceito de *self* é um conceito central, que vai sofrendo transformações e variações de sentido, segundo o contexto em que D.W.Winnicott o utiliza. Contudo, está sempre presente a idéia de uma identidade pessoal única, integrada e original. Nesse sentido, D.W.Winnicott apóia-se na noção do eu freudiano, para derivar dela a idéia de um *self*, que implica o sentimento de identidade, que aparece com a percepção da própria existência (*Ibid.*, p. 67).

O *self* central que está presente como potencial desde o nascimento transformar-se-á ao longo do desenvolvimento do indivíduo em “verdadeiro *self*”, que é considerado o núcleo do *self* ou da pessoa. Este potencial herdado é para Winnicott uma tendência para o desenvolvimento inato do indivíduo, correspondendo ao crescimento do corpo e ao aparecimento das funções. “Neste desenvolvimento estão presentes a integração psíquica, a integração psicossomática – que D.W.Winnicott chama ‘personalização’ – e a capacidade de se relacionar com os objetos e com o ambiente em geral” (*Ibid*, p. 68).

Abadi assegura, ainda, que simultaneamente são desenvolvidos diversos mecanismos de adaptação que formarão o “falso *self*”, que compreende tanto as adaptações necessárias ao desenvolvimento e preservação do indivíduo, quanto às estruturas defensivas patológicas que ocorrem quando o “falso *self*” predomina sobre o verdadeiro.

O indivíduo sente-se real, isto é, possuidor de uma existência, ao tornar-se capaz de perceber o seu próprio eu. Essa etapa tem início no contato com o rosto de sua mãe, quando o bebê vislumbra primeiramente seu eu (*self*) e, posteriormente, passa para a visualização e

reconhecimento de sua imagem no espelho. “Sentir-se real é mais do que existir; é descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (*self*) para o qual retirar-se para o relaxamento” (WINNICOTT, 1975, p. 161).

Um fator importante a ser considerado é que o eu infantil é precário e possui escassa capacidade de elaboração. Sendo assim, as pulsões e os estímulos externos têm o poder de desorganizá-lo. Apenas um eu integrado e forte pode ser capaz de empregar energia pulsional a seu favor. Esta situação é aparentemente paradoxal, pois, se o eu precário pode se desorganizar, como é possível chegar a um grau de estruturação que possa tolerar os estímulos externos e as pulsões? Cabe ao ambiente, ou seja, à sustentação ambiental gerar esta possibilidade à criança.

A mãe, ao longo do desenvolvimento infantil, funciona como um apoio transitório para o eu infantil oferecendo situações não-traumáticas que favoreçam a consolidação do eu. “O *self*, então, amadurece do interior ao exterior, amparado por um ambiente humano, que por sua vez assiste às necessidades fisiológicas, facilita a integração do eu e o percurso que vai da dependência à independência” (ABADI, 1998, p. 69).

Para Winnicott o bebê só existe ao ser compreendido como um ser amparado pela mãe e em articulação com o ambiente que o rodeia. Desta forma, a criança de pouca idade e o cuidado materno formam uma unidade, são inseparáveis (*Ibid.*).

Os bebês só desenvolvem-se ao terem presentes algumas condições, isto se deve à total dependência dos cuidados maternos⁷ no início de sua vida. Sendo assim, o desenvolvimento de cada bebê se dá de forma diferente, dependendo das condições mais ou menos favoráveis presentes. Como dito anteriormente, cada criança ao nascer possui um potencial herdado, que carrega em si a tendência para o crescimento e desenvolvimento, porém, isto só ocorrerá quando estiver presente a interação com o ambiente (Cf. WINNICOTT, 1983).

Inicialmente, o bebê é totalmente dependente de sua mãe e é ela quem determina que ele tenha uma vida física a partir de seu útero e dos cuidados dispensados a ele após o nascimento. Porém, existe um paradoxo, pois em termos psicológicos ao mesmo tempo em que o bebê é dependente de sua mãe, também é independente. Winnicott (1983) afirma que o potencial herdado, incluindo os processos de maturação e possíveis tendências patológicas, tem realidade

⁷ Quando Winnicott refere-se aos cuidados maternos, está se referindo aos cuidados prestados pela mãe ou por uma pessoa que desempenhe esta função (Cf. ABRAM, 2000).

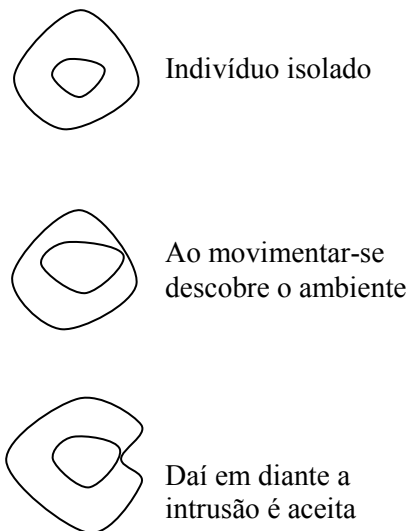
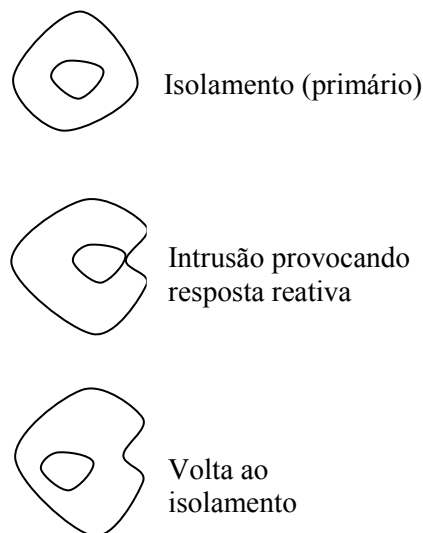
própria, isto é, não podem ser alterados. Junto a isto está o fato de que a maturação só acontece a partir do ambiente. Sendo assim, o paradoxo se resolve ao pensar que um ambiente favorável possibilita o desenvolvimento dos processos de maturação; porém, o ambiente não faz a criança, e sim, possibilita que ela concretize seu potencial.

Nas últimas semanas de gestação e logo após o parto, mãe e bebê vivenciam o que pode ser chamado de “experiência de mutualidade” que são experiências compartilhadas entre ambos que favorecem a identificação da mãe com seu bebê. Devido a este fato, a mãe biológica encontra-se preparada para cumprir esta função, suas vivências emocionais e corporais constituem uma conexão, um sentimento de continuidade com seu bebê (Cf. ABADI, 1998). Este estado em que a mãe se encontra é denominado por Winnicott (1983) como “preocupação materna primária” e é marcado pela devoção da mãe aos cuidados com seu bebê que no início parece ser parte dela mesma. Este estado inicial traz tamanha identificação entre ambos que possibilita que a mãe saiba como o bebê se sente. Por estar neste estado, a própria mãe encontra-se dependente e vulnerável, tendo o pai papel primordial neste período, pois a ele cabe proporcionar a estrutura externa necessária para que a mãe possa vivenciar esta fase de forma tranqüila e estabelecer a conexão com seu bebê.

Segundo Abadi (1998, p. 71),

A partir de uma identificação crescente, a mãe dá sustentação emocional e apoio egóico, na etapa de dependência absoluta, anterior à integração do eu infantil. Ela é capaz de preservar o bebê de suas experiências e sentimentos pessoais de frustração ou irritação. Procura não ser vingativa e, se está alterada por outros motivos, espera recuperar seu equilíbrio antes de se relacionar com o filho. Não o invade com seus estados de ânimo nem com suas ansiedades.

As figuras I.1. e I.2. foram propostas por Winnicott (2000) para demonstrar a atuação inicial do bebê sobre o ambiente (mãe) e a resposta deste último:

Figura I.1**Figura I.2**

Antes de concentrar-se nas gravuras, cabe ainda a explicação do conceito de *holding* retomado por Abadi (1998) e que foi traduzido por sustentação ou amparo. Este conceito descreve a conduta emocional da mãe em relação ao seu bebê, envolvendo aspectos físicos e emocionais. No período de amparo, o bebê precisa de algumas condições ambientais que supram suas necessidades fisiológicas e também que este amparo seja estável e digno de confiança. Estas condições são obtidas por meio da identificação emocional da mãe. “Quando a sustentação funciona adequadamente o bebê não é capaz de reconhecer a provisão ambiental. Somente quando falha, a criança toma consciência, não do fracasso, mas dos resultados de tal fracasso” (*Ibid.*, p.73).

A sustentação ou amparo é essencial para o desenvolvimento emocional do indivíduo, sendo que os possíveis fracassos nesta fase podem gerar diversas estruturas psicopatológicas. Assim como a tendência potencial ao desenvolvimento é característica do bebê, também o é a não-integração que necessita de sustentação adequada. “O suporte materno sustenta o eu imaturo, que pode ter experiências sem se desorganizar, assentando as bases para a integração” (*Ibid.*).

Este processo fica claramente ilustrado pelas figuras apresentadas na página quarenta e três. Na figura I.1., o ambiente ou a mãe são adequados e fornecem o amparo necessário para que a criança tenha a liberdade de explorar e chegar por conta própria a estabelecer contato com o

ambiente. Já na figura I.2., pode-se constatar uma falha no ambiente gerando uma reação de isolamento na criança.

Se o *holding* fracassa, a continuidade existencial interrompe-se e o indivíduo vive ameaçado pelas angústias primitivas. Esta ameaça prejudica tanto a integração como o desenvolvimento, gerando defesas precoces de desintegração ou uma tendência à auto-sustentação precoce e defensiva (ABADI, 1998, pp.73-74).

Essa autora assegura ainda que a experiência de entrar em contato com as angústias primitivas e vivências de confusão e desintegração deixam uma marca traumática na psique do indivíduo. São organizadas defesas iniciais de emergência que provocam uma cisão do *self* com o intuito de manter o trauma afastado, permanecendo inscrito no inconsciente não-reprimido sem ter acesso à lembrança ou à palavra, mas podendo se atualizar em vivências angustiadoras. Por exemplo, o temor vivenciado por muitas crianças de “que o deixem cair” ou de “cair eternamente” pode reativar-se ao longo da vida.

De acordo com Winnicott (1983), a fase de dependência absoluta não permanece ao longo de toda a vida do indivíduo. Após este primeiro estágio, a mãe pode voltar-se gradativamente à sua vida e frustrar a criança. Assim como a disponibilidade inicial é essencial para o desenvolvimento infantil, também a frustração é de extrema importância para o mesmo.

A etapa seguinte é denominada “dependência relativa” e tem por característica a percepção do bebê de sua dependência. Nesta fase, há uma adaptação gradual às falhas às quais a criança vai sendo exposta. Surge, também, a compreensão intelectual que de diversas formas permite que o bebê espere para ter sua necessidade atendida, porém deve-se lembrar que esta capacidade pode variar muito para cada indivíduo. A terceira fase é a de “rumo à independência” e tem seu desenvolvimento ao longo da vida da pessoa, que nos casos bem sucedidos conseguem ter uma existência pessoal satisfatória mantendo relação com a sociedade. A independência que os seres humanos adquirem nunca é absoluta, desta forma, o indivíduo normal não é isolado, mas, sim, relacionado com o ambiente sendo dele interdependente.

As considerações feitas por Winnicott (1975) sobre o papel da mãe no desenvolvimento infantil, em especial na situação em que ela “devolve” ao bebê seu *self*, são de extrema

importância tanto para a criança quanto para a dinâmica familiar. À medida que a criança desenvolve-se são ampliadas suas identificações, o que torna a mesma cada vez mais independente no que se refere a obter de volta seu *self* do rosto de sua mãe, pai, ou outras pessoas com as quais se relaciona.

Entretanto, uma questão fica ao se estudar o desenvolvimento da criança com deficiência visual, já que ela muitas vezes não pode ver no rosto de sua mãe seu eu refletido, a saber: Quais são os caminhos que a criança com deficiência visual pode tomar para obter o reflexo de seu eu? Quais os meios encontrados por esta criança para sentir-se real? Poucas são as respostas, porém, podem-se encontrar indícios desta compreensão em algumas pesquisas e teorias que serão abordadas a seguir.

1.2.2. Desenvolvimento infantil de crianças com deficiência visual

Neste item serão tratadas abordagens teóricas de compreensão do desenvolvimento, levando em conta o pressuposto ético deste estudo de não comparação entre crianças com deficiência visual e videntes. Além disto, far-se-á a discussão acerca das características específicas de desenvolvimento das crianças com deficiência visual encontradas na literatura científica pesquisada.

1.2.2.1. Abordagens teóricas de compreensão do desenvolvimento

É relevante deixar claro neste item que nas pesquisas sobre pessoas com deficiência visual podem-se encontrar diversos posicionamentos teóricos que englobam desde os que apenas comparam o desenvolvimento entre indivíduos com deficiência visual e videntes, até aqueles que buscam a compreensão do referencial perceptual dos primeiros. Nesta pesquisa, buscar-se-á conhecer a criança com deficiência visual por ela mesma e por aqueles que ainda falam por ela, não as comparando com a criança vidente. Por meio da escuta de crianças com deficiência visual, seus familiares e professores, tentou-se entender qual o seu posicionamento no mundo, pois, ao usar o modelo comparativo, a deficiência visual é sempre vista como déficit. A não comparação

não nega a diferença existente, apenas busca entender o desenvolvimento das crianças com deficiência visual a partir de suas variáveis.

Para Warren (1994), o modelo comparativo utiliza-se de normas e padrões baseados em crianças videntes, sendo assim, o desenvolvimento da criança com cegueira ou baixa visão pode até chegar aos mesmos padrões, mas de forma retardada. Desta maneira, esta abordagem pode influenciar as expectativas acerca do desenvolvimento de crianças com deficiência visual. Diante disso, quando os pais de um bebê com deficiência visual questionam a um profissional qual é o prognóstico para o desenvolvimento de seu filho, se esse profissional apoiar-se na literatura comparativa poderá afirmar que, apesar da criança poder adquirir habilidades adaptativas, ela terá um desenvolvimento mais lento do que o de uma criança vidente.

É preciso ressaltar que em termos normativos as crianças com deficiência visual podem realmente apresentar determinado atraso em alguns aspectos de seu desenvolvimento, porém o profissional, ao se basear nestas normas, pode levar os pais a não esperar mais de seus filhos do que a aquisição do desenvolvimento normativo para as crianças com deficiência visual, deixando de estimulá-los. Além disto, ao pressupor que o desenvolvimento da criança com deficiência visual é retardado está considerando-se que ela passa pelos mesmos processos que uma criança vidente, não levando em conta, assim, seu próprio referencial perceptual (*Ibid.*).

Lowenfeld (1981) chegou às mesmas conclusões que diversos estudiosos com respeito ao atraso apresentado pelas crianças com deficiência visual em relação aos videntes quanto ao seu desenvolvimento psíquico. Isto quer dizer que é mais significativa uma representação visual do que uma embasada na abstração verbal para este desenvolvimento. Porém, o autor critica as pesquisas que propõem a compreensão do desenvolvimento da pessoa com cegueira pela simples comparação com os videntes.

No Brasil, Masini (1994) destaca que se devem compreender as especificidades do referencial perceptual dos indivíduos com deficiência visual, tendo por base a compreensão que seu desenvolvimento perceptivo é singular.

Warren (1994) considera o enfoque diferencial como a principal alternativa para o enfoque comparativo. No enfoque diferencial, busca-se investigar a natureza e as causas das variações dentro de uma população. A primeira tarefa é a descrição detalhada das características da população a ser estudada e, posteriormente, cabe buscar os correlatos e possíveis causalidades.

Para justificar a busca por causalidade, pode-se tomar o exemplo da distribuição de habilidades cognitivas de crianças de seis anos e tentar entender por que algumas se encontram no topo e outras na base da distribuição. A grande dificuldade deste enfoque é justamente esta busca, pois existem muitas variáveis que podem agir sobre um grupo, tais como influência genética e ambiental. Acrescentadas a essas dificuldades, podem ser citadas, no que se refere à pesquisa com indivíduos com deficiência visual, as variáveis apresentadas por essa população como idade da perda da visão, grau desta perda...

Mesmo apontando estas dificuldades, o autor cita duas grandes vantagens na utilização do enfoque diferencial em pesquisas com pessoas com deficiência visual: a primeira porque este enfoque enfatiza a grande variação de desenvolvimento nesta população específica, e a segunda vantagem porque a partir do conhecimento adquirido em pesquisas com este referencial podem ser elaboradas intervenções para otimizar o desenvolvimento das crianças (*Ibid.*).

Na literatura que se refere ao desenvolvimento de crianças com deficiência visual, a preocupação com a escolha de uma teoria é explícita. Grande parte das vezes acredita-se que quando uma criança com deficiência visual adquire uma característica semelhante a uma criança vidente, porém em idade mais avançada, a primeira passou pelos mesmos processos que a segunda, mas de forma mais lenta. Muitos programas de intervenção são desenvolvidos a partir desta concepção, tendo, assim, o objetivo de proporcionar à criança um desenvolvimento nos mesmos padrões e ritmo dos videntes. A teoria que baseia este tipo de atuação pode ser denominada “retardo do desenvolvimento” (*Ibid.*).

Para o autor, o desenvolvimento infantil acontece a partir da maturação e das influências ambientais. Como o ambiente é variável de criança para criança, deve-se presumir que o desenvolvimento das mesmas ocorre de forma diferente. Propõe, então, uma possibilidade de entendimento do desenvolvimento, na qual seus princípios e dinâmicas são fundamentalmente os mesmos para todas as crianças, sejam elas videntes ou com cegueira. Entretanto, isso não significa que na média o desenvolvimento é idêntico, já que o ambiente e as capacidades perceptuais nos dois grupos são diferentes. Este autor enfatiza a preocupação com a procura de variações no desenvolvimento das crianças e não de médias e padrões. É importante, então, que se atente para o interjogo entre as capacidades da criança e as circunstâncias oferecidas pelo ambiente em que ela se encontra.

Warren (1994) sugere ainda uma nova abordagem para a análise do desenvolvimento de crianças com deficiência visual que não se baseia nem na abordagem comparativa, nem na que afirma que nada pode ser aprendido com o desenvolvimento dos videntes. Considera assim que as variáveis relacionadas à deficiência visual são apenas fontes adicionais de variação no desenvolvimento das crianças e que devem ser levadas em conta juntamente com aquelas avaliadas no desenvolvimento de crianças videntes. O autor chamou esta abordagem de “enfoque das tarefas adaptadas”, que possuem as seguintes premissas:

- A criança em desenvolvimento depara-se com diversas tarefas adaptadas;
- Frente a essas tarefas arma-se com suas características e capacidades pessoais;
- O ambiente molda a natureza das tarefas, as características e capacidades da criança; e
- No que se refere às crianças com deficiência visual: as variações das tarefas, de suas capacidades e características e, ainda, das circunstâncias ambientais que a envolvem devem ser levadas em consideração para entender o desenvolvimento das mesmas (*Ibid.*).

Diante disso, observa-se que todas as crianças com ou sem deficiência enfrentam problemas ao adaptarem-se às tarefas propostas pelo ambiente. Essas tarefas podem ser agrupadas em diversos setores:

- Mundo físico: a criança precisa perceber as características do mundo físico para adaptar-se a ele. É necessário que ela interaja fisicamente com o mesmo e, para isso, precisa adquirir habilidades motoras como o andar;
- Habilidades cognitivas: desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, que depende em parte da aquisição da linguagem como processo cognitivo, e também do desenvolvimento da memória, da atenção e do processamento de informações;
- Mundo social: necessidade de entendimento e percepção das características do mundo social e de suas relações e responsabilidades. A criança precisa diferenciar os comportamentos que facilitam ou dificultam as interações sociais, bem como habilidades verbais e não verbais;
- Capacidades e características da criança: no curso do desenvolvimento a criança adquire determinadas capacidades e características que moldam sua adaptação nos diversos domínios. Exemplos destas são: auto-imagem, habilidades cognitivas, perceptuais, de linguagem e motoras, aquisição de informações e características de personalidade; e

- Ambiente da criança: é variável podendo afetar diretamente a natureza da adaptação e/ou interagir com as características da criança para que isso ocorra (Cf. WARREN, 1994).

Em relação ao ambiente da criança, Warren aproxima-se da noção de Winnicott ao dizer que as variações do ambiente influenciam de forma a favorecer ou não o desenvolvimento da criança.

Ao se pensar na criança com deficiência visual existem outros fatores, além dos expostos, que influenciam seu desenvolvimento, esses incluem: a idade na qual a criança adquiriu a deficiência, a presença de resíduo de visão, fatores etiológicos e presença de outras deficiências (*Ibid.*). A partir dessa proposta de Warren, nota-se a valorização das variações no desenvolvimento individual, sendo a ausência da visão mais uma delas.

Para Ormelezi (2006, p.83)

(...) a cegueira implica certamente questões que não estão restritas apenas ao aspecto orgânico, mas substancialmente às questões psicossociais que vão engendrar aspectos da subjetividade de quem a mostra como também daquele que a lê. Quer do ponto de vista orgânico, quer do ponto de vista da subjetividade, a mesma patologia e o mesmo quadro clínico, em pessoas diferentes, terão manifestações próprias a cada uma delas.

A privação de um dos sentidos muda o modo de estar no mundo e de se relacionar, pois as vias de percepção são diferentes. A partir deste conceito, Masini (1997a) propõe que se busquem diretrizes educacionais que respeitem o referencial perceptual da pessoa com deficiência visual e sua maneira própria de relacionar-se, proporcionando condições para que ela apreenda e elabore as informações do ambiente ao seu redor, havendo, dessa maneira, uma aprendizagem significativa e não mecanicista.

A compreensão do indivíduo com deficiência visual e de seu modo de relacionamento com o mundo depende do entendimento de sua estrutura perceptual e cognitiva, “que exprimem ao mesmo tempo generalidade e especificidade (o conteúdo, a forma e a dialética entre ambas)” (MASINI, 2003, p.41). Por exemplo, uma criança com cegueira tem uma percepção diferente de uma com baixa visão ou, ainda, uma criança que perdeu a visão com oito anos tem sua percepção diferenciada de outra com cegueira congênita, o que significa que cada uma recorre às possibilidades perceptivas que dispõem. Sendo assim, ao se estudar o desenvolvimento das

crianças com deficiência visual pode-se seguir uma “linha norteadora”, porém, deve-se estar atento às particularidades de cada criança, cada tipo de deficiência, cada estrutura familiar, pois a padronização não leva ao conhecimento exato e profundo do desenvolvimento dos indivíduos.

Outro ponto a ser pensado é que apesar da comunicação existente entre os indivíduos não existem meios de se conhecer um ao outro, exatamente como são. Desta forma, pode haver comunicação com um indivíduo com deficiência visual, porém sua experiência é inacessível. Por exemplo, o significado do olhar para essas pessoas se dá pela ausência do mesmo, sendo a importância da visão apenas percebida por aqueles que são videntes. Isso posto, para os videntes, a identidade da pessoa com deficiência visual forma-se a partir da falta da visão ao invés da presença dos seus outros sentidos, e uma vez que os videntes têm influência marcante na sociedade, podem ocultar o referencial da pessoa com deficiência (Cf. MASINI, 1994).

Levando em consideração essas questões, a convivência com o indivíduo com deficiência visual e a escuta do que eles têm a relatar sobre sua percepção do mundo é essencial para a compreensão dos mesmos. Desse modo, pode-se fazer uma aproximação do que é viver em um mundo onde a visão não está presente. Os videntes não saberão como é o caminho perceptivo das pessoas com deficiência visual se não derem a elas a possibilidade de expressão.

Apesar dessas considerações, no próximo item serão apresentadas pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência visual que se utilizaram de métodos comparativos. Isto ocorre pela escassa produção científica sobre a deficiência visual que não se utiliza da comparação. Cabe, então, esclarecer que todas as pesquisas que tiverem por base uma metodologia comparativa serão descritas como tal e buscar-se-á estabelecer dentro das mesmas um olhar para a diferença.

1.2.2.2. Características do desenvolvimento de crianças com deficiência visual

Como explicitado anteriormente, as condições psicossociais e ambientais que envolvem cada indivíduo afetam seu desenvolvimento. Para entender o desenvolvimento de uma criança com deficiência visual é preciso, portanto, estar atento às representações sociais dessa deficiência.

Como já apontado e corroborado por Ormelezi (2006, p.83), os indivíduos com cegueira muitas vezes são:

(...) vistos como coitado, pecador ou como sábio, como o que tem que ser o melhor, ou aquele sobre quem paira sempre uma dúvida em relação à sua capacidade, tudo isso repercutirá sobre o caminho de constituição e desenvolvimento psíquicos da pessoa cega que vive em um mundo construído pela visão, onde o ver é sinônimo de conhecer e tem um papel central na formação da pessoa e o olhar um papel preponderante na constituição do sujeito.

Diversos autores e estudos mostram como as pessoas com deficiência visual foram encaradas ao longo da história, um destes autores é Vygotsky (1989). Segundo ele, a visão popular presente na Antigüidade e Idade Média era permeada por fundamentos religiosos e atribuía ao indivíduo com deficiência visual um lugar místico. Assim sendo, a deficiência era vista ora como um castigo, ora como uma dádiva divina. Acreditava-se que a pessoa com cegueira tinha maior predisposição à sabedoria por ter uma vida interior privilegiada. Essa visão foi abandonada pela biológica e, posteriormente, sócio-psicológica da ciência na Modernidade. O misticismo foi substituído pela experiência e pelo conhecimento, sendo neste período histórico que se inicia a educação de pessoas com deficiência visual. Esta educação dava-se em escolas especiais e utilizava-se do Braille, como será discutido em capítulo posterior.

Já na época contemporânea, Ormelezi (2006) destaca que idéias populares e místicas sobre essa deficiência ainda fazem parte do imaginário coletivo social, assim como o estigma e o preconceito.

Nas ciências, as concepções positivista e humanista permeiam a interdisciplinaridade das práticas clínica, educacional e social com referenciais prioritariamente visuais. Nas políticas públicas, nas recomendações universais que regem os blocos das nações e na ação crescente do chamado terceiro setor discute-se o papel do cego em um panorama mais amplo da sociedade – direitos humanos, cidadania, exclusão, inclusão – no qual ainda convivem a exclusão, a segregação, a tentativa de integração e a luta recente pela inclusão. Trata-se de uma transformação sócio-político-ideológica, segundo a qual a sociedade é para todos, respeitando-se as diferenças, estabelecendo-se a equiparação de oportunidades de trabalho e estudos e a acessibilidade do cego a todos os bens produzidos pela sociedade (*Ibid.*, 2006, pp. 84-85).

Verifica-se na sociedade contemporânea que diversos significados são atribuídos à deficiência visual. Esses significados são de extrema importância para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo, pois tal desenvolvimento se dá na inter-relação com o social. É nessa sociedade, na qual ambivalentes interpretações estão dispostas, que a criança com deficiência visual cresce e pode ou não ter seu potencial desenvolvido.

Outra questão a ser apontada é que entre os teóricos também existem concepções diversas sobre a deficiência visual; alguns a consideram como déficit, como ilustram os pressupostos de Martin e Bueno e Leonhardt; outros se pautam na diferença, a partir da idéia de que existe sim uma diferenciação na forma de estar no mundo sendo vidente ou possuindo uma deficiência visual. Esta diferença precisa ser entendida a partir do referencial daquele que percebe e não apenas por meio da comparação, como destacam Sacks (1995), Vygostsky (1989) e Merleau-Ponty (1971).

Com relação à significação da deficiência, Amaral (1994, p. 30) afirma:

O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações e castrações (...) representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito – em cada dinâmica de interlocuções.

Ao nascer com o sentido da visão, os indivíduos criam seu mundo e conceitos utilizando-se desse sentido. O mundo não está pronto, nem é dado ao sujeito, é preciso aprender a enxergá-lo e construí-lo a partir de suas próprias vivências. A visão, portanto, vai além da capacidade orgânica, pois não basta que o indivíduo tenha suas funções oftalmológicas preservadas, é preciso que ele entenda o que enxerga. (Cf. SACKS, 1995)

Um caso relatado por Sacks (1995) ilustra de forma clara esta questão. O artigo “Ver ou não ver” traz a história de um homem que ficou cego quando criança e recuperou a visão na vida adulta. Apesar da recuperação de suas funções oftalmológicas, ele encontrou diversas dificuldades para adaptar-se à visão, pois não fazia as conexões necessárias para entender o que estava vendo.

Nesse artigo é apontado de modo evidente que a visão no sentido de olhar e entender o mundo não se limita a uma função biológica, ou seja, não basta ter a capacidade visual preservada, é preciso que o indivíduo estabeleça as relações entre as diferentes perspectivas percebidas do objeto para ser capaz de simbolizá-lo como representação e, posteriormente, conceituá-lo frente ao significado social dado a ele que se estabelece no contato com o outro e nas convenções da comunidade a qual o indivíduo pertence.

Em relação à literatura psicanalítica, a maioria dos autores que se dedicou a estudar questões relacionadas à deficiência visual utilizou-se do referencial dos videntes para o entendimento da estruturação psíquica. Estes estudos são provenientes em grande parte da Inglaterra, Estados Unidos e Espanha e buscaram especialmente compreender a formação do ego, ao enfatizar alguns problemas oriundos das peculiaridades da ausência da visão na compreensão do mundo (Cf. ORMELEZI, 2006).

Burlingham (1961, 1965, 1975), psicanalista inglesa, em seus estudos concluiu que a criança com cegueira tinha seu desenvolvimento atrasado ao ser comparado com o de crianças videntes. Este atraso foi atribuído à ausência da visão que:

- Restringia e alterava o teste de realidade, o que dificultava a diferenciação entre eu/não-eu, favorecendo a fantasia e a negação da realidade.
- Levava à tendência à imobilidade, passividade e espontaneidade, pois as crianças não eram atraídas por objetos em seu ambiente, não tendo interesse em procurá-los.
- Diminuía nas mães o prazer encontrado na relação mãe-bebê e o comportamento de aprovação que em geral incentiva as crianças a repetirem suas ações sobre o ambiente (Cf. BURLINGHAM, 1965).

No trabalho desenvolvido por Leonhardt (1992), na Espanha, com bebês cegos e suas mães, comprovaram-se as dificuldades de estabelecimento de experiências gratificantes provenientes da relação mãe e filho. Ambos encontram-se envolvidos em sentimentos e emoções tão fortes e impactantes que interferem na interação normal entre mãe e bebê. Porém, não se deve apenas valorizar as experiências precoces desta relação, pois a criança cresce em contínua interação com seu ambiente. Este ambiente, dinâmico e que está em constante transformação, configura-se a partir das experiências vivenciadas pela família.

Quando se analisa a relação entre mãe – bebê cego, deve-se estar atento ao impacto produzido pela deficiência em ambos. Este choque inicial pode interferir na relação provocando efeitos como: menor contato corporal e afetivo, menos sorrisos da mãe dirigidos à criança, diálogos empobrecidos e desprovidos de fantasia. Estes efeitos se dão na mãe e o bebê acostuma-se a este tipo de relação, por muitas vezes desinvestidas de sentimentos positivos. Já os comportamentos do bebê, que são menos expressivos e atípicos, não são compreendidos pela mãe, que se encontra capturada por seus sentimentos de dor e tristeza (*Ibid.*).

O bebê com cegueira, por sua vez, perde sua mãe com frequência, pois, para ele, ela só está presente a partir de sua percepção tátil ou auditiva (palavras ou sons produzidos por ela, como os passos que precocemente passam a ser diferenciados dos passos de outras pessoas). Quando separado de sua mãe, o bebê fica exposto a sua solidão e situações simples da vida cotidiana podem ser fontes de medo. Este medo pode estar baseado na realidade ou ser imaginário, porém, em ambos os casos, a ansiedade e a angústia que ele produz lhe conduzem a um estado de confusão. O medo real ou imaginário também está presente nas crianças com visão subnormal e precisam ser enfrentados com a ajuda de um adulto. Não é o medo do que não se vê, mas, sim, do mundo externo, que se apresenta de forma confusa. Sendo assim, as sombras e os ruídos podem ser em alguns momentos aterradores (*Ibid.*).

Além disto, o bebê cego é menos capaz de incitar uma resposta materna, havendo, portanto, frequentes experiências frustradas de diálogo. Esses bebês não iniciam novas atividades e experiências de forma independente e clara, necessitando, para isso, do amparo do adulto. A mãe também experimenta dificuldades para estruturar certas rotinas da vida diária. Desta forma, desde os hábitos de alimentação e sono até os jogos e interações são vivenciados como experiências temidas e não gratificantes, pois são permeadas por sentimento de angústia, que pode aumentar com o passar do tempo (*Ibid.*).

Para diminuir as dificuldades de interação, é importante levar precocemente os pais a conhecer como se desenvolve seu bebê e também buscar o entendimento das características individuais do mesmo. O adulto pode ajudar a partir de sua sensibilidade e compreensão adequada a distinguir o estado e manifestações do bebê, assim como a favorecer uma boa organização interna da criança. (*Ibid.*)

Cabe chamar atenção também para o fato de que o vínculo inicial entre o bebê de baixa visão e sua mãe também pode sofrer alterações que se devem à falta de contato visual entre ambos. Se a interação não acontece ou é escassa, a criança pode apresentar alterações em sua conduta e em suas relações com os outros. Surge, então, o isolamento que é um grande perigo para esses bebês, assim como para os bebês com cegueira (*Ibid.*).

A criança com deficiência visual que é abandonada a si mesma, isolada, sem que lhe seja fornecida informação adequada quanto ao que se passa no ambiente ao redor, poderá cada vez mais concentrar-se em suas próprias sensações que percebe como seguras, podendo, conseqüentemente, desenvolver conduta do tipo psicótica (*Ibid.*).

Burlinghham (1961) corrobora essas afirmações ao enfatizar que os pais precisam estimular seu bebê pelo tato ou audição. Mesmo com esses estímulos, constatou retardo no desenvolvimento muscular da criança com cegueira, pois apesar de ter o potencial de desenvolvimento e a capacidade muscular igual à de um bebê vidente, os estímulos não são os mesmos, o que leva o bebê com cegueira, como dito anteriormente, a uma tendência à imobilidade. Aparentemente, a audição não fornece a mesma propensão do comportamento exploratório que o estímulo visual, e, além disso, o bebê é impedido de ser guiado pela expressão e pelo olhar de prazer da mãe quando realiza uma atividade.

Assim sendo, a imobilidade do bebê pode diminuir o desejo materno de estimulá-lo, criando, um círculo vicioso. Frente a essa situação, a autora considera necessário incentivar as mães a tomarem iniciativa quanto à estimulação motora de seus filhos como, por exemplo, ao pegar o bebê estender os braços do bebê antes que ele os estenda como pedido para que a mãe o pegue, colocar objetos em suas mãos e manipulá-los com ele... Estas atividades teriam por objetivo prevenir a adoção de uma atitude passiva por parte do bebê.

Apesar de a autora ressaltar esta possível imobilidade do bebê com cegueira e a dificuldade no relacionamento com a mãe, pode-se pensar que, dependendo do ambiente no qual ele está inserido e da atitude materna, esta imobilidade pode se configurar de diferentes graus e formas. Tendo em vista o conceito de mãe suficientemente boa de Winnicott, pode-se destacar como uma de suas capacidades a percepção das necessidades de seu bebê e a forma como ele se desenvolve. Assim, para um bebê cego, talvez uma das preocupações da mãe suficientemente boa

seja a estimulação motora de seu filho, em vez de encarar a imobilidade do mesmo como um déficit.

Ainda quanto à atividade motora, Burlingham (1961) assegura que no bebê com cegueira a aprendizagem do andar segue de forma semelhante a do vidente. Porém, no caso do primeiro a confiança na capacidade de andar é perdida no início de seu aprendizado, pois, ao contrário dos videntes, conforme o bebê avança na aquisição da marcha as dificuldades aumentam, o que gera a necessidade de maior atenção por parte dele. A confiança perdida vai sendo adquirida gradualmente ao longo do desenvolvimento dessa habilidade até que, por fim, é compensada. Nesse exemplo, percebe-se claramente a posição de que a criança com cegueira consegue uma habilidade semelhante à de uma criança vidente, só que de forma retardada, mostrando o que Warren (1994) chamou de abordagem baseada no “retardo do desenvolvimento”.

Outra questão refere-se à capacidade de antecipação de uma situação. Esta capacidade é muito difícil para o bebê com cegueira, pois ele não tem a capacidade visual para se ajudar. Por exemplo, se a mãe aproxima-se do bebê e o pega no colo sem falar com ele, não há meios de que ele antecipe o acontecimento. Há também a limitação quanto ao ato de imitar as condutas de outras pessoas, favorecendo que a criança com cegueira realize condutas repetitivas por longos períodos de tempo até que receba ajuda e estímulo adequado para desenvolver novos comportamentos (Cf. LEONHARDT, 1992).

Existem ainda especificidades quanto ao uso da boca por crianças com deficiência visual, pois este órgão é de extrema importância para as atividades de exploração. Nele, o bebê encontra uma ferramenta eficaz de diferenciação e obtenção do conhecimento sobre os objetos. Entretanto, é importante estar atento para quando e como esta preferência é desenvolvida. O uso persistente da boca pelas crianças com cegueira não deve ser interpretado apenas como uma manifestação da gratificação oral, pois ela substitui e serve a importantes propósitos na função egóica. Por exemplo, Burlingham (1975) exemplifica o caso de uma mulher adulta com cegueira que quando precisa examinar um objeto de forma detalhada utiliza-se de sua boca e língua em locais privados.

Quanto à agressividade, as crianças com cegueira estudadas pela autora não expressavam sua agressividade de forma livre, e a razão para isso pode estar centrada em dois fatores:

- À inibição das expressões motoras (tratada anteriormente); e

▪ À grande dependência que essas crianças vivem da relação com outro, havendo, diante dessa circunstância, o receio de demonstrar agressividade, em especial contra a mãe ou cuidadora, pois ela é de grande importância para a criança. Os sinais de agressividade são substituídos pela angústia; como resposta, a frustração e a expressão agressiva são sucedidas por excessivo arrependimento (Cf. BURLINGHAM, 1961, 1975).

Ainda relacionado à expressão da agressividade deve-se estar atento para a angústia gerada nas crianças por não poderem checar as conseqüências de seus atos e, muitas vezes, a imaginação faz com que elas acreditem que o que fizeram foi muito grave e prejudicial ao outro. Esta crença pode ser confirmada tanto pela exclamação quanto pelo silêncio do indivíduo que sofreu o ataque. Esse medo da agressão é naturalmente reforçado pela excessiva preocupação das mães de que seus filhos causem algum dano inadvertidamente, já que a autora considera que as atitudes protetoras das mesmas com relação aos seus filhos com cegueira estão ligadas, na maioria das vezes, à ansiedade de prevenir qualquer dano que suas crianças possam causar a outras (*Ibid.*).

Quanto às crianças com cegueira, elas têm tanto medo de atacar quanto de serem atacadas. Isto se deve ao temor quanto a sua própria agressividade e à constatação de que são menos preparadas para se defenderem em brigas com outras crianças, uma vez que a falta de antecipação faz com que um ataque as pegue de surpresa, tornando impossível sua fuga ou desvio. Em outro nível, elas também não são alertadas pelas expressões faciais ou corporais das mães e professoras de que irão levar uma bronca, o que lhes impede de qualquer preparação. Qualquer tipo de ataque, tanto vindo de outra criança quanto de um adulto, é uma surpresa à qual a maioria das crianças com cegueira responde com explosões ou desespero (*Ibid.*).

Tendo em vista esses dados apresentados por Burlingham (1961,1975) sobre a expressão da agressividade em crianças com cegueira, pode-se citar que na pesquisa de Bazon e Masini (2005) foi constatado que as três crianças com cegueira congênita estudadas expressavam sua agressividade de forma livre, inclusive no âmbito familiar. Este dado sugere que esta questão requer futuros esclarecimentos.

Outro fator é a superação da fase de dependência que ocorre normalmente por meio do aumento da independência provindo, por exemplo, do conhecimento do ambiente, da habilidade de agarrar e manusear objetos, da busca em manter contato com fontes de satisfação. Porém,

mesmo assim, o estágio inicial de dependência pode ser ampliado nos bebês com deficiência visual, pois a visão é um dos fatores de principal importância para a orientação e domínio do ambiente.

Estas crianças permanecem, por um período prolongado, em um estágio no qual suas necessidades precisam ser satisfeitas pelos outros que, em certo sentido, substituem a função dos olhos. Essa dependência pode ser encorajada pelas atitudes da mãe que está preocupada com os perigos que cercam seu filho. Sem enxergar, ele pode trombar com objetos, cair em buracos ou mesmo tropeçar; por isso a mãe tenta protegê-lo desses possíveis acidentes. Porém, além da preocupação real, pode encontrar-se também uma tendência à reparação devido à culpa que sente pela deficiência de seu filho. Tanto a preocupação real quanto a culpa encorajam, por sua vez, a dependência (Cf. BURLINGHAM, 1961, 1975).

Mesmo passando por este período de dependência prolongada, as crianças com deficiência visual buscam sua autonomia. Pode-se observar muitas delas a dizer: “Eu quero fazer isso sozinha” e, ao mesmo tempo, segurar a pessoa à qual ela direcionou essa fala. Essa atitude parece expressar o sentimento: “Não me segure, não faça por mim, mas deixe que eu segure em você, deixe-me ser a parte ativa”. Essa fase representa um passo intermediário rumo à independência. Dessa forma, a criança sente-se no controle e toma a iniciativa apesar da dependência demonstrada em seu comportamento. A teimosia que diversas vezes pode ser observada em crianças com cegueira é, freqüentemente, a expressão do desejo de fazer por si só (*Ibid.*).

Amiralian (1997), em pesquisa com dezoito sujeitos (dez com cegueira congênita e oito com cegueira adquirida), por meio da qual buscava compreender o desenvolvimento da personalidade de indivíduos com cegueira, destaca o conflito “dependência / independência” como presente em grande parte dos sujeitos. “O conflito entre o crescer ou permanecer pequeno, entre o lançar-se para um desenvolvimento pessoal e independência ou permanecer protegido por uma dependência da figura materna” (p.285). De acordo com a autora, esse conflito aparentemente surge a partir da constatação da dependência que o indivíduo com cegueira tem dos videntes em ações consideradas pelos últimos como corriqueiras e cotidianas como, por exemplo: atravessar a rua, reconhecer o perigo de um cão vindo em sua direção, perceber que está sendo paquerado...

A aquisição da independência pode estar relacionada com o desenvolvimento social, pois a primeira dá a possibilidade de que a criança insira-se na sociedade, além de seu mundo familiar. Warren (1994) afirma que a família é uma unidade social que oferece relações complexas entre crianças e adultos. Certos aspectos do desenvolvimento social da criança variam de acordo com as características do ambiente familiar, isto ocorre também nas famílias com crianças com deficiência visual.

Outro ponto de grande relevância para o desenvolvimento da criança com deficiência visual assinalado por Burlingham (1961) é a possibilidade da mesma de verbalizar seus sentimentos sobre sua deficiência. A expressão de sentimentos, fantasias e frustrações acerca de sua condição possui um efeito reconfortante e de liberação em crianças que são então capazes de verbalizar outros assuntos carregados de afeto. Uma menina de seis anos e sete meses com cegueira quando chamada para ir e ver o novo armário disse para a professora: “Você não deve dizer ver e sim sentir”. Esta menina várias vezes expressou a idéia de que crianças com cegueira ganham a visão quando crescem e, pouco antes dessa intervenção com a professora, começou a falar que, apesar de querer muito enxergar, provavelmente ela não seria capaz disso. A aceitação de sua própria deficiência aumenta a curiosidade das crianças sobre outros assuntos e permite que elas se utilizem de sua inteligência para formular conclusões.

Sobre a aceitação ou negação da cegueira, Amiralian (1997) ressalta:

Outro conflito básico para os sujeitos cegos é a amarga opção entre definir seu lugar no mundo assumindo a cegueira ou negá-la, tentando ser como o vidente para conseguir aceitação. Optar pelo mundo dos cegos é aceitar ser diferente, é aceitar as dificuldades inerentes ao fato de ser cego num mundo de videntes, é aceitar as limitações implícitas à deficiência além daquelas inerentes ao ser humano, é aceitar a difícil relação com o outro – que com freqüência se relacionará primeiro com a cegueira e só depois com a pessoa cega. É, principalmente, aceitar os sentimentos de tristeza e melancolia que acompanham a consciência de que ser cego é ser diferente num mundo vidente (*Ibid.*, p. 287).

Na amostra estudada por esta autora foram demonstradas diversas formas de expressar e de resolver esse conflito. Em alguns casos, os sujeitos apoiavam-se na diferença e tentavam obter as vantagens que esta diferença poderia oferecer-lhes. Afirma ainda que a difícil escolha entre aceitação e negação da deficiência é ainda maior devido à crença expressa por diversos sujeitos

analisados de que “o reconhecimento pelos videntes e a conquista de um lugar no mundo perpassa pela obrigação de se conformarem a papéis e padrões ditados pelo mundo dos videntes, estando impedidos de serem como são” (*Ibid.*, p. 288).

Um ponto a ser complementado aqui é que na pesquisa de Bazon e Masini (2005) e Masini e colaboradores (2006) um fator de extrema importância para a aceitação da própria deficiência foi o significado da deficiência para a família e a atitude desta para com o indivíduo.

Nas crianças observadas por Burlingham (1965), foi notada ainda a presença de excelente memória e vocabulário. Entretanto, este vocabulário era composto por palavras básicas de sua experiência sensorial, ou por imitação/repetição que muitas vezes não possuíam significado algum. Esse dado denota a verbalização por associação, com pouca generalização e passível de confusão entre palavra e coisa e, ainda, acompanhada de sentimento de frustração por não entenderem palavras usadas por pessoas à sua volta. A palavra traz a possibilidade para que a criança com cegueira oriente-se e construa seu mundo conceitual e de significações, porém, em alguns casos pode tornar-se apenas verbalismo.

Quanto à questão do verbalismo, Amiralian (1997) alerta para o cuidado que se deve ter ao designar este comportamento, bem como a perseveração ou ecolalia nas expressões orais de crianças com cegueira, pois, em diversos casos, estas expressões surgem ou são frutos da elaboração de conceitos que têm um caminho próprio nestas crianças, ou seja, surgem a partir de seu referencial perceptual.

Ao se falar em linguagem, não se pode esquecer de que esta constitui a cultura de qualquer sociedade. A língua desempenha forte papel na constituição da identidade de uma sociedade e a escrita da língua é responsável pela formação de sua memória cultural. Um indivíduo ao não se apropriar da linguagem vigente terá uma participação muito passiva na vida e em seu meio social. Portanto, é a linguagem verbal que possibilita o descolamento do mundo físico e dá condições para que se opere cognitivamente sobre este mundo. Por ser arbitrária, a matriz verbal permite o distanciamento dos referentes originais. Se não fosse a linguagem, as pessoas estariam limitadas a lidar apenas com o que é concreto. É a linguagem, portanto, o aparato que as permite pensar (Cf. REILY, 2004).

De acordo com essa autora, as línguas são línguas, pois são constituídas de regras socialmente convencionalizadas. Pode haver modificações e novas criações na língua, porém

estas mudanças precisam ser aceitas e conhecidas pelo grupo, caso contrário a comunicação fica impossível. Ao recorrer como exemplo o livro *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha (1976), percebe-se que Marcelo, o personagem principal, quer mudar as palavras para que elas, na sua concepção, sejam mais coerentes e lógicas. Ele até consegue fazer algumas modificações, entretanto, em determinado momento sua criatividade o impede de se comunicar, pois passou a falar com um vocabulário tão próprio que as pessoas à sua volta não o compreenderam.

Pensando no desenvolvimento de uma criança, pode-se destacar a idéia de Vygotsky (2003) ao afirmar que assim como o homem se utiliza de ferramentas físicas no seu trabalho (um martelo, uma agulha, um lápis, um giz), ele também se utiliza de ferramentas ou instrumentos psicológicos para o trabalho de natureza mental (o desenho, o gráfico, o mapa, os sistemas numéricos, sistemas de medida, língua de sinais, escrita, linguagem oral...).

Cutsforth (1951) destaca que a fala e a linguagem são de extrema importância no desenvolvimento do indivíduo com cegueira, pois o amplia, envolve o indivíduo em relações pessoais e fornece um meio de controle sobre os objetos fora de seu alcance. Porém, não se podem dar os mesmos valores para os significados das palavras para uma criança cega e outra vidente, apesar dos nomes de objetos circularem entre elas como se tivessem o mesmo significado, pois:

(...) o nome da coisa vista, apesar de ser a mesma palavra, tem uma significação diferente do nome da coisa sentida ou ouvida. Possivelmente, dentro de um alcance muito maior do que para o dotado de visão, as palavras tornam-se uma fonte de auto-estímulo, fazendo a criança novamente se voltar para ela mesma, tornando-a como as suas experiências táteis a fazem, quase exclusivamente, seu próprio meio-ambiente. Portanto, a aquisição da fala serve, tanto para objetivar e socializar a vida da criança cega, como, ao mesmo tempo, para isolá-la ainda mais do mundo da visão no qual ela vive (*Ibid.*, pp. 19-20).

Uma criança com cegueira pode aprender com rapidez a nomear os sons e indicar suas fontes sem que faça a compreensão dos mesmos, por exemplo, pode reconhecer um toque e chamá-lo de telefone como ouve os outros membros familiares falando, mas não ter a capacidade física ainda de localizar o aparelho e examiná-lo com suas mãos de forma independente (*Ibid.*).

A criança cega pode aprender a denominar e imitar o apitar da sirene de incêndio e o cocoricar do galo, e poderá fazer ambos os sons corretamente, quando lhe pedirem, mas se lhe derem a oportunidade de tocar poderá não ter idéia, de qual seja o galo e qual seja o carro de bombeiro. Portanto, no início da vida, começa o problema que é conhecido como irrealidade verbal (*Ibid.*, pp. 19-20).

Para Leonhardt (1992), as limitações mencionadas afetam a pessoa com cegueira em diferentes formas e graus. É somente por meio de uma profunda compreensão dessas dificuldades que se poderá intervir para potencializar o desenvolvimento de suas capacidades, permitindo, assim, a criação de métodos adequados para esse desenvolvimento.

Assim sendo, a cegueira não se restringe simplesmente à ausência da visão; à necessidade de aprender o sistema Braille; a andar com a bengala e necessitar de adaptações e técnicas específicas de aprendizagem. Ela é uma deficiência complexa que implica uma série de restrições perceptivas que devem ser levadas em conta ao se relacionar com uma pessoa cega e, especialmente, ao se falar na educação de crianças com cegueira.

Pode-se falar também do desenvolvimento específico de crianças com baixa visão ou visão subnormal. Elas mostram uma grande variabilidade em relação não apenas à capacidade visual que apresentam, mas também à funcionalidade desta capacidade. Leonhardt (1992) observou que um grande número de crianças mostrou surpreendente funcionalidade relacionada ao escasso resquício visual que possuíam e que não poderia ser justificada pela acuidade ou pelo campo visual que lhes restavam. Estas crianças podiam realizar várias respostas na presença de um estímulo, utilizavam-se como orientação os pontos de referência visuais, auditivos, memória, orientação no espaço, mobilidade e, em conjunto, aproveitavam todos os detalhes presentes nas figuras ou objetos para ajudar no trabalho de identificação (*Ibid.*).

Masini (2007) afirma que a idéia de desenvolver a eficiência visual de pessoas com visão subnormal e utilizar esta capacidade na escola e nas atividades diárias é relativamente recente. Como dito anteriormente, ao estabelecer-se o parâmetro da visão, por muito tempo as pessoas foram consideradas videntes ou cegas. Não eram feitas diferenciações entre aquelas que apresentavam cegueira e as que possuíam resquícios visuais, sendo estas últimas tratadas como cegas, aprendendo o Braille e com pouca alteração na utilização do resíduo visual que possuíam.

Diferentes fatores contribuíram para a crescente atenção à pessoa com baixa visão, com o progresso em diferentes áreas de estudos como os da: 1) oftalmologia, assinalando níveis de acuidade visual, de amplitude do campo visual e orientações para prevenção da cegueira; 2) óptica, com o aperfeiçoamento de recursos auxiliares como lentes, lupas e telelupas; 3) neurologia, com esclarecimentos sobre a participação cerebral no ato de ver; resultante da estimulação neural e dos comprometimentos na ausência desta; 4) psicologia e educação, com programação de condições e procedimentos para desenvolver funcionalmente a visão (*Ibid.*, p. 19-20).

A meta principal no trabalho junto à pessoa com baixa visão é a ampliação de suas condições de aprendizagem e desenvolvimento buscando a obtenção de autonomia, integração individual e inclusão. Desta maneira, é preciso conhecer a pessoa com visão subnormal de forma singular, buscar suas potencialidades, seus limites e quais caminhos devem ser trilhados para superá-los, sem perder de vista os interesses, desejos, formas de pensar, bem como as angústias, ansiedades e necessidades desse indivíduo. Não se pode esquecer ainda de que a deficiência tem um significado para cada pessoa, assim como as reações à deficiência e aos tratamentos e intervenções necessárias (*Ibid.*).

Nas palavras da autora:

É a avaliação da pessoa como um todo, no seu viver cotidiano que fornecerá dados para uma programação educacional que propicie ao deficiente visual sua integração e autonomia. Por outro lado, a programação educacional necessita ser flexível, para ir se construindo e refazendo ante as novas avaliações do deficiente visual no processo educacional enquanto está ocorrendo (*Ibid.*, p. 21).

Muitas vezes o olho é descrito como uma câmera fotográfica, mesmo estando correta essa descrição, o processo de ver não se resume ao olho, é necessário que o cérebro seja capaz de decodificar as informações captadas pelos olhos e dar significado a elas. O domínio da capacidade visual é como as outras características humanas desenvolvido, sendo assim parte – se da inabilidade para a eficiência. Para que este domínio seja atingido, isto é, para que seja desenvolvida a eficiência visual são necessárias duas condições: “o amadurecimento ou desenvolvimento de fatores anatômicos e fisiológicos do olho, vias óticas e córtex cerebral de um lado, e de outro o uso ou a utilização dessas funções, ou seja, o exercício de ver” (MASINI, 2007, p. 27).

O desenvolvimento humano para Masini refere-se tanto às transformações decorrentes das fases da vida, desde o nascimento de um indivíduo até sua morte, e também às transformações decorrentes de novas aprendizagens e habilidades. Sendo assim, com relação ao desenvolvimento da eficiência visual em um indivíduo com deficiência visual são distintas três fases (*Ibid.*):

1. O recém-nascido e a fase pré-escolar:

Para Hyvärinen (1991) um bebê aos dois ou três anos de idade já é capaz de realizar convergência e acomodação assim como um indivíduo adulto, e quando a acuidade visual se desenvolve leva à gratificação da criança que busca cada vez mais “treinar” sua visão. Porém, se o olho não for utilizado a acuidade visual pode diminuir, por isso é de extrema importância que a deficiência visual seja identificada o mais precocemente possível.

Apesar de ser no primeiro ano de vida que as transformações ocorrem de forma mais rápida no que se refere ao desenvolvimento da visão, a fase pré-escolar também abrange pontos que requerem atenção como, por exemplo, as alterações que a binocularidade podem sofrer (*Ibid.*).

Nos primeiros doze meses, ao receber atendimento, o bebê está sujeito a procedimentos de intervenção precoce que quando ausente pode gerar diversas consequências, tanto no que se refere à perda de acuidade visual, quanto ao comprometimento de outras áreas do desenvolvimento, conforme aponta Masini (2007) e corrobora a questão a partir do depoimento de uma professora especializada:

As crianças chegam já com estereotípias, com um ano e meio, como por exemplo, balançar repetitivamente o corpo. As mães interpretam o movimento como se fosse uma forma de brincadeira da criança, como uma dança e incentivam a continuação (*Ibid.*, p. 28)

A partir do exposto acima fica claro que o diagnóstico precoce, na fase pré-escolar, e a atuação de diferentes profissionais em busca do desenvolvimento das crianças é de extrema importância (*Ibid.*).

2. A criança na fase de escolarização

A criança com visão subnormal requer um processo de aprendizagem para que possa fazer uso do resíduo visual. Desta forma, na fase de escolarização é preciso que se pense em atividades e intervenções que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança buscando sua integração social. Para que isto ocorra, é preciso que seja realizada avaliação detalhada que inclua dados de seu funcionamento e habilidades sociais, assim como sobre sua capacidade de acompanhar a escolarização em classe regular. Ao buscar perceber as condições para que haja a escolarização da criança com visão subnormal em classe regular, a autora propõe algumas perguntas simples, tais como: sua capacidade visual é suficiente para leitura? Qual o tamanho de fonte necessária para que ela enxergue? A que distância deve estar do material de leitura?... (*Ibid.*).

3. *O adulto e o idoso*

Quando se trata de um adulto a situação é bastante diferente da criança, pois ao adquirir a baixa visão nesta fase da vida, o indivíduo já pode pautar seu desenvolvimento em uma larga experiência baseada na percepção visual. “Isso caracteriza uma situação que envolve reorganização perceptiva, estimulação de novas funções visuais, incorporação de recursos ópticos e não ópticos, para o desenvolvimento do uso eficiente do resíduo visual” (*Ibid.*, p. 30).

Todavia, não basta centrar-se apenas na capacidade/habilidade a ser desenvolvida, mas, também, é essencial levar em conta as condições emocionais da pessoa frente à perda da visão bem como a forma com que se relaciona com os que o cercam (*Ibid.*).

A partir das considerações aqui já expostas sobre o desenvolvimento da pessoa com visão subnormal, pode ser notado eficazmente que a baixa visão abrange uma gama muito grande de possibilidades e requer do professor, do familiar e do profissional que atenderá este indivíduo a postura de buscar entender as particularidades de cada caso, a fim de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos.

As pesquisas e teóricos analisados neste item evidenciam que existem sim diferenças no desenvolvimento de crianças com deficiência visual, porém, deve-se lembrar de que o potencial para o desenvolvimento está dado, apesar de não se saber qual caminho perceptual a criança se utiliza para desenvolver-se. O que é preciso salientar é que assim como não se tem acesso aos pensamentos e sentimentos íntimos de outras pessoas, nem mesmo quando elas os expressam, o conhecimento exato acerca de como se dá o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência

visual por um vidente é inviável. Diante disso, o que se pode fazer é aproximar-se da compreensão de como é estar no mundo sem este sentido tão preponderante que é a visão.

1.3. A relação familiar da criança com deficiência visual

Na sociedade atual a família possui papel preponderante no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos, na formação de sua personalidade, na evolução social e na formação cultural dos mesmos, por isso é essencial ter em mente qual concepção de família está sendo tratada nesta pesquisa e como esta instituição social influencia o desenvolvimento da criança com deficiência visual.

Para Fiamenghi e Messa (2007, p. 237) “família é o primeiro grupo no qual o indivíduo é inserido”. Mello (1999), por sua vez, teceu considerações sobre as palavras família e familiar, como segue:

(...)família e familiar são substantivo e adjetivo que relembram a sensação de proximidade, de calor, de aconchego. Família é a origem, o lugar para onde correm as lembranças da infância e seus privilégios. O que nos é familiar é o que conhecemos, faz parte de nossa experiência, não é estranho, não causa medo (*Ibid.* p. II).

Apesar de nesta afirmação a autora tecer considerações benéficas a respeito do conceito de família, ela mesma pondera que por vezes a família é vista sob a égide do conflito, da separação, e que muitas vezes a aparente tranquilidade pode esconder tensões e crises violentas.

A família pode ser ainda entendida como “uma estrutura transacional que acompanha os movimentos socioeconômicos e culturais de sua época, responsável pelo desenvolvimento e educação de cada um dos membros que a compõe” (CHACON, DEFENDI, FELIPPE, 2007, p. 132).

Na esfera social, a família pode ser definida como sistema social pequeno e interdependente, no qual se encontram subsistemas ainda menores que variam de acordo com o tamanho da família e com a definição dos papéis de seus membros. Geralmente, os pais formam a

unidade central e mais significativa, existindo também outros relacionamentos intrafamiliares, como pai-filho, mãe-filho, que exercem influência entre si. Os relacionamentos existentes entre os membros da família e seus subgrupos influenciam cada um individualmente e o grupo como um todo (Cf. BUSCAGLIA, 2002; CERVENY, 2001).

O nascimento de um filho determina a formação do subsistema parental. Os pais sofrem alterações nas diversas esferas de sua vida cotidiana e precisam se organizar para que sejam atendidas as necessidades do bebê. Sendo assim, a inserção de um bebê em uma família pode mudar toda a sua estruturação (Cf. FIAMENGGHI & MESSA, 2007).

Powell e Ogle (1992) afirmam que as famílias modificam-se à medida que as crianças crescem, provocando mudanças nos pais e na comunidade. A relação entre os membros da família ajusta-se e seu contato com o exterior expande e amadurece; porém, apesar dessas mudanças, a família continua sendo o ponto de partida no que se refere ao convívio social. “A família é um degrau para o futuro” (p. 42)

Segundo Villela (1999) o desenvolvimento psico-afetivo do indivíduo depende de suas relações familiares, que são, por sua vez, influenciadas pelo contexto social no qual estão inseridas. Esta afirmação é de extrema importância ao se tratar da família como um membro com deficiência, já que a concepção da comunidade sobre deficiência poderá influenciar diretamente o comportamento da família e suas relações.

Para Fiamenghi e Messa (2007):

A influência das relações familiares é clara em famílias com filhos deficientes, pois se trata de uma experiência inesperada, de mudança de planos e expectativas dos pais (...). Os pais projetam uma criança em suas mentes e, desde o princípio da gravidez, fantasiam sobre o sexo do bebê, o desempenho na escola, a carreira e a orientação sexual que irão ter (*Ibid.*, p. 239).

Ainda sobre o assunto, Vash (1988) afirma que a descoberta da deficiência de um ente familiar quebra o equilíbrio homeostático da família, sendo necessária assim a reestruturação dos papéis atribuídos aos seus membros; e as expectativas, os sonhos e as prioridades do grupo familiar devem então ser revistas. Todos vivenciam a perda, que provoca um choque e ainda o medo das conseqüências futuras que a deficiência pode trazer. Buscaglia (2002) ressalta que

quando a deficiência é descoberta no momento do nascimento de um bebê, a alegria que deveria perpassar esta ocasião dá lugar ao impacto da diferença.

Segundo Mayrink (1986), no nascimento de uma criança a preocupação dos pais com a saúde de seu filho e a ansiedade em saber se ele é normal sempre está presente, podendo ser caracterizada pela pergunta tão comum: “Meu filho é normal, doutor?”. Quando está tudo bem com a criança, as respostas são fáceis, porém, ao se detectar de imediato um problema, notam-se reticências dos profissionais.

A tempestade começa na maternidade, quando o problema é evidente e permite chegar a um diagnóstico imediato. Mas, na grande maioria dos casos, é somente meses e até anos depois que surge ou se identifica a excepcionalidade – grave ou leve – de uma criança que até aí tinha um desenvolvimento aparentemente normal. Quando o especialista descobre, quase sempre depois de uma interminável peregrinação dos pais pelos consultórios o impacto não é menor (*Ibid.*, p.18).

Como dito anteriormente, a descoberta da deficiência de um filho traz em si o rompimento do sonho que os pais alimentam de ter uma criança perfeita, sendo necessária a vivência do luto pelo filho idealizado. Sentimentos como incapacidade, choque, tristeza, confusão, ambigüidade, culpa, medo, raiva, lamentação, auto-piedade e frustração, podem estar presentes, pois o núcleo familiar fragiliza-se frente à nova situação. A ambivalência também pode surgir, pois, ao mesmo tempo em que os pais o amam como um membro familiar, rejeitam sua deficiência. (Cf. FIUMI, 2003; FINNIE, 1980).

Amaral (1995) refere-se à ambivalência como um sentimento decorrente do impacto causado pela deficiência na família, já que os sentimentos gerados são de amor e ódio, alegria e sofrimento acompanhados de aceitação e rejeição, euforia e depressão.

Frente ao seu bebê com deficiência, os pais podem ainda ter a sensação de que este não é seu filho, desvinculando-se dele e não conseguindo afagá-lo, abraçá-lo ou mesmo olhá-lo. Podem ocorrer grandes crises de choro, irritação, fechamento na própria dor, perda de apetite, perda de desejo de viver, insônia, confusão quanto a própria identidade e sentimentos de perda profunda de auto-estima. (Cf. LEONHARDT, 1992).

Fuente (1994) afirma que quando um bebê nasce com cegueira ou baixa visão, depara-se com uma situação de angústia, pois seus pais que esperavam uma criança sem problemas sentem-se impotentes e preocupados com o motivo que pode ter levado seu bebê a não ter nascido normal.

Segundo esse autor, nesse primeiro momento, os pais precisam obter informações médicas sobre a condição de seu bebê, bem como as perspectivas de seu desenvolvimento futuro. Em geral, precisam submeter-se a um longo período de exames médicos e em alguns casos de intervenção cirúrgicas, antes de disporem de diagnóstico definitivo. Durante este período, muitas vezes questionam-se sobre como será o futuro desta criança, como tratar dela e como favorecer seu desenvolvimento de forma mais adequada. Quando o diagnóstico é definido com a afirmação de que a criança não terá uma visão normal, seus pais podem sucumbir ao desânimo gerado pela perda de expectativas, pois se deparam com o fato de que nada que fizerem trará seu bebê perfeito.

É preciso, ao longo do desenvolvimento do indivíduo com deficiência visual, que os familiares e profissionais envolvidos em sua escolarização recebam orientações e esclarecimentos sobre as particularidades dessas crianças. Amiralian (2002) refere-se ao trabalho do psicólogo em três momentos distintos da infância da criança com deficiência visual que são elucidativos para a compreensão da importância da família no desenvolvimento desta criança. São eles:

- Intervenção precoce. Trabalho de fundamental importância na prevenção de possíveis falhas e perturbações que poderão ocorrer para aqueles com problemas congênitos, tanto pelas dificuldades dos pais, e fundamentalmente da mãe, em aceitar a imperfeição física de seu filho e ter condições de proporcionar-lhes uma saudável relação mãe-filho, de modo a constituir-se como uma mãe suficientemente boa (Winnicott), como pelo desconhecimento das necessidades peculiares dessa criança. As mães devem ser ajudadas a proporcionar às crianças cegas ou com baixa visão as condições propiciadoras para a constituição do si mesmo, de forma rica e plena.
- Na primeira infância. É de fundamental importância a orientação aos pais, que deve centrar-se nas interferências que a ausência ou limitação da visão causam ao desenvolvimento das funções psíquicas, instrumentos fundamentais para o estabelecimento das relações satisfatórias com o ambiente externo...
- Na idade escolar. Neste momento tanto os alunos, como os pais e os professores especializados, devem ser orientados sobre as condições que mais facilitam e propiciam suas aquisições cognitivas e interações sociais mais amplas (*Ibid.*, 203-204).

Outra questão de grande importância é que o impacto da deficiência visual pode ser ainda maior dependendo de como o diagnóstico da deficiência é comunicado aos pais da criança. Leonhardt (1992) afirma que um grande número de estudos aponta a insatisfação dos pais com a forma que lhes é comunicada a deficiência visual de seu filho. O desinteresse do profissional pelo problema que estão passando, o ocultamento do déficit, a forma como o diagnóstico é passado, com termos médicos e técnicos, muitas vezes incompreensíveis para eles, a falta de intimidade e continência na transmissão da notícia são alguns dos fatores mais apontados pelas pesquisas. Porém, ao tratar deste assunto, deve-se ponderar que em alguns casos não se trata de pouca sensibilidade do médico, mas por se tratar de momento delicado e doloroso para família esta pode sentir desta forma.

Vash (1988), por sua vez, enfatiza que pode ocorrer a busca pela causa da deficiência que de forma geral é atribuída e sentida mais intensamente pela mãe. Contudo, pode voltar-se também à própria pessoa ou para os médicos, os avós, o hospital, e o interjogo de assumir ou projetar a culpa pode durar muito tempo.

Os membros da família que demonstram estar mais (ou igualmente) preocupados com o impacto da deficiência de um ente querido sobre suas próprias vidas podem ser, sutil ou não tão sutilmente, punidos por isso de várias formas. Censuras diretas podem ser dirigidas, para indicar que a pessoa deficiente precisa de toda ajuda e atenção a que a família possa recorrer – com a clara implicação de que esta deveria relegar a segundo plano suas próprias necessidades até a crise passar. Isso não leva em conta que a família também está em crise e que também tem necessidade de ajuda (*Ibid.*, p.65).

Leonhardt (1992) assinala que muitas mães expressam a sensação de terem fracassado na sua função materna, incluindo às vezes o desejo pela renúncia à maternidade. A mãe ao considerar seu filho como uma prolongação de si mesma sente que em seu bebê com deficiência visual houve um “produto defeituoso e de qualidade inferior”.

Como foi exposto, a descoberta da deficiência é caracterizada por um momento de fragilidade do sistema familiar, e este precisa reestruturar-se a partir de sua nova condição de vida. Para tanto, é necessária a aceitação da deficiência e a busca do desenvolvimento dos potenciais do indivíduo e da família. Entretanto, cabe esclarecer que a aceitação da deficiência pode ou não ser facilitada a partir da concepção que a família e a comunidade têm sobre a

mesma. A forma de encarar a diferença pode ou não favorecer a vivência e superação do luto vivido pelos pais pela perda do filho ideal e a aceitação do filho real.

Para Bowlby (1998) existem quatro fases principais para o luto:

- 1ª. Fase: Entorpecimento, reação imediata de choque que dura entre algumas horas e uma semana e pode ser permeada por raiva, aflição e ansiedade;
- 2ª. Fase: Anseio e busca pela figura perdida e pode perdurar por meses e até anos;
- 3ª. Fase: Desorganização e desespero ao não recuperar o que foi perdido, podendo surgir a apatia ou depressão; e
- 4ª. Fase: Reorganização, que pode ocorrer em maior ou menor grau.

O processo de luto pode ser prolongado, chegando a durar meses ou anos. Contudo, se há uma recusa de vivenciar esse processo, pode ocorrer a adaptação superficial e a capacidade afetiva e emocional dos pais poderá ser seriamente afetada, expressando-se por meio de uma redução na preocupação com os outros e na capacidade de amar (Cf. LEONHARDT, 1992).

No que se refere à relação familiar da criança com deficiência visual, o período logo após o diagnóstico pode ser pouco gratificante, pois os pais, quando videntes, consideram que seu filho foi privado de um sentido essencial e que estabelecerá relações deficitárias devido a esta limitação (Cf. ADELSON & FRAIBERG, 1977).

Nesse sentido, Cobo e colaboradores (1994) assinalam que a família frente à deficiência visual, muitas vezes, reproduz condutas sociais que julgam a pessoa com cegueira ou baixa visão a partir do temor e/ou respeito que esta inspira. A sociedade tem uma atitude ambivalente frente a esses indivíduos, não os amparando ou, por outro lado, venerando-os como se tivessem poderes especiais. Em geral, considera-os como pessoas amargas, condenadas e indefesas. Uma vida sem visão é tida como obscurecida, o que muitas vezes gera atitudes de piedade. Essas atitudes exercem uma poderosa influência sobre a pessoa com cegueira, sobre sua identidade e papel social, sendo mais prejudicial do que benéfica. Diversas vezes, o vidente vê a pessoa com cegueira como incompetente e inativa, fazendo com que o último sintá-se inútil e à margem da sociedade.

A relação familiar ao deparar-se com uma deficiência requer cuidados especiais para que os membros da família estejam atentos aos seus próprios sentimentos e como estes se manifestam

na relação, para que, a partir disso, possam oferecer condições apropriadas ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo com deficiência. Não apenas os pais são afetados por estes indivíduos, mas também seus irmãos que precisam lidar com a diferença e com as conseqüências para a sua vida futura como membro desta família.

Como exposto inicialmente, a família tem papel preponderante no desenvolvimento do indivíduo e para Winnicott (2001) a relação entre mãe e bebê é essencial para a formação do ego deste último. A identificação crescente que a gestante tem com seu filho constitui ferramenta essencial para o estabelecimento da relação entre eles, já que é esta identificação que permite à mãe conhecer como seu bebê se sente. Ao entrar neste estado de identificação, a mãe torna-se vulnerável necessitando de amparo externo, assim, cabe ao outro, em geral ao pai, constituir-se como uma rede de proteção para que a mulher possa vivenciar esta fase com tranquilidade, atendendo de forma continente as necessidades de seu bebê.

Quando a parceria entre mãe-filho funciona de forma adequada, o ego da criança torna-se muito forte devido ao apoio do ego da mãe, o que possibilita que a primeira trilhe um caminho de desenvolvimento pessoal em busca de seu verdadeiro *self*. Cabe a cada indivíduo fazer a longa travessia que vai do estado de indistinção da mãe ao estado de ser uma pessoa separada, mas relacionada à mãe, ao pai e aos irmãos como um conjunto (*Ibid.*).

Esse autor enfatiza que a família possui seu próprio desenvolvimento e a criança vai, ao longo do tempo, experimentando modificações que são provenientes de sua expansão. É papel da família proteger a criança do mundo e, gradualmente, ir introduzindo-o em sua vida cotidiana, representado pelos tios, vizinhos, amiguinhos e, finalmente, pela escola. Muitas vezes as relações familiares podem se caracterizar como um estorvo na vida do indivíduo; porém, a falta dessas relações gera muito mais problemas do que a presença do amor, ódio, irritação e raiva que estão nelas presentes.

Outro fator importante a ser considerado é que a relação dos pais possui grande influência para a conservação e criação da família. Para Winnicott (2001), o relacionamento sexual do casal é um dos aspectos fundamentais na formação e desenvolvimento da família, pois para este autor o significado de cada um dos filhos está relacionado ao momento de sua concepção, podendo, assim, notarem-se diferenças na relação com cada um deles. Muitas pessoas consideram difícil compreender que irmãos criados pelos mesmos pais, no mesmo lar, sejam tão diferentes entre si;

porém, isso pode ser explicado por meio da elaboração imaginativa da função do sexo. É preciso considerar que cada criança encaixa-se em um contexto imaginativo e emocional que nunca é o mesmo, por mais que não haja modificações no ambiente físico restante.

Deve-se ter sempre em mente que a família é composta de crianças individuais cujas diferenças não são apenas genéticas, mas também bastante determinadas, quanto ao desenvolvimento emocional, por aquilo a que me referi como sendo o modo pelo qual cada criança se encaixa, ou não, no contexto da fantasia dos pais, a qual enriquece e elabora a relação física dos dois. Em todos os casos, o dado mais importante é a grande segurança que a criança proporciona por simplesmente existir: é real e, como já disse, encarrega-se por certo tempo de neutralizar as fantasias e eliminar as expectativas de desastre (*Ibid.*, p.64).

No que se refere ao âmbito educacional, reconhece-se a importância da família nos processos educacionais e de reabilitação da criança com deficiência visual. O trabalho institucional tem como desafio agregar o grupo familiar como parceiro no processo educacional, bem como compreender como as relações familiares o afetam (Cf. CHACON, DEFENDI, FELIPPE, 2007).

Por parte dos profissionais, precisa-se delinear qual o papel de cada integrante da equipe no que se refere à orientação profissional, buscando a forma de atendimento mais adequada e que facilite a constituição de parcerias com a família da criança (*Ibid.*).

Já no que tange à família “esta traz para os atendimentos, além dos aspectos relacionados exclusivamente à pessoa com deficiência, uma gama de informações referentes à suas crenças, organização e outros problemas socioeconômicos (posição social, situação funcional, etc.) que podem interferir no atendimento” (*Ibid.*, p. 140).

Ao se trabalhar com famílias de pessoas com deficiência, o profissional necessita analisar o contexto mais amplo, isto é, os vários fatores culturais, sociais e de constituição familiar. Precisa ainda entender o funcionamento das relações familiares, os significados de suas vivências como, por exemplo, a aceitação ou não da deficiência e a disponibilidade da família no enfrentamento de crises e promoção de mudanças. Como afirmado anteriormente, as famílias que têm um membro com deficiência passam por um momento de crise e reestruturação.

O contorno e a envergadura dessas experiências, dessa “crise”, só poderão ser captados pelos profissionais se eles compreenderem os significados e os sentidos que esse acontecimento produz nessa família em específico, ou seja, quais os símbolos e significados construídos a partir dessas vivências, sempre tendo em vista a complexidade desse núcleo familiar – com suas crenças, mitos e padrões de interação (*Ibid.*, p. 141).

Quanto à relação entre irmãos, pode-se afirmar que apesar de ser menos estudada que a relação entre pais e filhos é de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo. Fica evidente que, assim como as crianças precisam dos pais para desenvolver-se rumo à maturidade, também estes últimos precisam dos filhos para desenvolver seu relacionamento. Para Lobato (1988), o desenvolvimento infantil e as relações fraternas devem ser vistas como resultado de um sistema de interação entre a criança, sua família e as variáveis sócio-culturais.

A chegada de novos bebês à vida familiar pode gerar na criança uma série de sintomas que resultam diretamente do ciúme infantil. Entretanto, esses problemas são mais desejáveis do que deploráveis para a vida futura da mesma (Cf. WINNICOTT, 1982).

Freud (1981) assegura que uma criança, ao enfrentar o nascimento de um irmão ou irmã, precisa lidar com a questão de ser colocada em segundo plano, isto é, privada em alguma instância de seu contato com a mãe, contato que até aquele momento poderia parecer-lhe ilimitado. Esse fato gera ressentimento com relação ao novo membro da família, podendo dar origem a comportamentos hostis entre os irmãos, uma vez que o mais velho sente o mais novo como um intruso.

É usual, a ponto de ser considerado algo normal, quando uma criança é perturbada pelo nascimento de um irmãozinho, aparecer expressões pouco corteses como: “A cara dele parece um tomate” (Cf. WINNICOTT, 1982). Outro exemplo é o relato do caso do pequeno Hans que, ao ser comunicado que a cegonha tinha lhe trazido uma irmãzinha, olha para o bebê e diz categoricamente “A cegonha pode levá-la de volta!” (Cf. FREUD, 1981).

De fato, os pais deviam sentir-se aliviados ao ouvirem a expressão direta de antipatia consciente ou raiva ao nascer um novo filho. A raiva dará lugar de forma gradativa ao amor, na medida em que o bebê se transformar num indivíduo com quem se pode brincar e de quem se pode orgulhar (Cf. WINNICOTT, 1982).

A relação fraterna é a primeira relação entre pares, entre iguais, nas quais as crianças poderão experimentar o início do processo de socialização (Cf. POWELL & OGLE, 1992). O estabelecimento desta relação, tanto para as crianças com deficiência visual quanto para qualquer outra criança é influenciado pelo relacionamento que cada um dos irmãos estabelece com seus pais, podendo assim, a relação ser facilitadora ou dificultosa para as crianças (Cf. LAVINE, 1977; STILLWELL & DUNN, 1985).

Além do direcionamento dado pelos pais no que se refere ao relacionamento dos irmãos, é igualmente importante a postura dos primeiros com cada um deles. Para essas tarefas, é necessário que os pais desenvolvam o senso de justiça baseado em uma auto-imagem segura e estável e também no respeito a si próprio. Tais capacidades possibilitam que eles proporcionem a cada filho um desenvolvimento pessoal seguro e também de respeito a outras pessoas, inclusive seus irmãos. É preciso considerar, ainda, que o senso de justiça paterno deve estar alicerçado na percepção das diferenças pessoais de seus filhos. A flexibilidade deve ser avaliada juntamente com o senso de justiça para que os pais tomem atitudes adequadas nas várias situações que encontrarem (Cf. KRIS & RITVO, 1983).

Shopper (1974), corroborando os dados de Kris e Ritvo (1983), afirma que a crença de alguns pais de que se tratarem de forma semelhante seus filhos os impedirão de sentirem ciúmes e diminuirão as brigas é errônea, pois o que se observa é exatamente o contrário, quanto mais se iguala o papel dos filhos, maior rivalidade surgirá entre eles.

Dunn (1985), por sua vez, frisa que é explícita a forma como os pais referem-se aos diferentes atributos de seus filhos e a forma como reagem a eles. É amplamente defendido que os pais são mais tolerantes e relaxados com seus filhos mais novos, o que causa nos mais velhos certa dificuldade em competir com isso. É comum que os pais sejam mais flexíveis no que se refere aos hábitos de dormir, de higiene e nas brigas entre os irmãos... Verifica-se, facilmente, que comportamentos de maior indulgência e proteção dos pais para com os caçulas podem exacerbar sentimentos de ciúme por parte dos filhos mais velhos. Existe, ainda, outro fator que precisa ser levado em conta nessa questão, que é a pressão exercida sobre os mais velhos para que cresçam e tornem-se independentes por causa do novo bebê. Essa pressão pode ser muito evidente nas primeiras semanas após o nascimento do bebê, pois a mãe precisa adaptar-se às

necessidades de mais uma criança, desejando, assim, que os filhos mais velhos não demandem tanta atenção.

Apesar das dificuldades e conflitos presentes na relação fraterna, Furman e Burhmester (1985) consideram que irmãos e irmãs são fontes de freqüente companheirismo, apoio e suporte emocional. Os irmãos mais velhos muitas vezes configuram-se como modelos para os mais novos, tomando conta e até compensando a ausência dos pais. Além disso, é na interação entre irmãos que as crianças adquirem diversas habilidades sociais e intelectuais que facilitam o desenvolvimento de sua sociabilidade.

Bank e Kahn (1982) estudaram a formação de vínculo entre irmãos e destacaram as seguintes características:

- Esta relação permanece como uma ilha de estabilidade e familiaridade em um mundo onde estas características são escassas;
- É uma relação para toda a vida estando presente desde a infância até a morte, definindo a mortalidade de um indivíduo, pois quando um irmão ou uma irmã adoece ou morre mostra ao sobrevivente a finitude da própria vida;
- Pode tornar-se um “depósito” de segredos, alguns nostálgicos, outros dolorosos mas, de qualquer forma, as histórias contadas pelos irmãos são diferentes entre si dependendo da percepção de cada um;
- Pode ser uma fonte de conforto em momentos críticos da vida como, por exemplo, na morte dos pais.

Ao se falar em vinculação entre os irmãos cabe estar atento ao acesso constituído entre eles, já que os irmãos podem ou não ter influência e possuir impacto emocional entre si. Os irmãos que possuem pouco impacto emocional uns nos outros são considerados como tendo “pouco acesso”, destacando-se algumas características: geralmente possuem uma diferença de idade significativa (maior que oito anos); compartilham poucos momentos, espaço, contatos sociais, e amigos; não precisam um do outro e, aparentemente, os pais também não estimulam essa necessidade (Cf. BANK e KAHN, 1982).

Compartilhar idade e sexo com o irmão possibilita o maior acesso a eventos comuns, o que significa dizer então que a maior acessibilidade na relação fraterna se dá entre gêmeos

idênticos. A proximidade das vivências do dia-a-dia como, por exemplo, freqüentar a mesma escola, a mesma classe, compartilhar amigos, dormir no mesmo quarto, facilitam a interação e a proximidade das crianças (*Ibid.*). Porém, cabe deixar claro que apesar de ser favorecida não se podem tomar estas afirmações como totais, nas quais não cabem exceções.

Ao falar em vínculo fraterno, Bank e Kahn (1982) estão se referindo à conexão entre os irmãos, tanto no nível íntimo quanto no social, podendo esse vínculo ser negativo ou positivo. Dessa maneira, dois irmãos que são altamente rivais e odeiam um ao outro formarão uma vinculação negativa. Podem ser destacados dois conjuntos de fatores no início da vida de uma criança que influenciam a vinculação entre os irmãos:

- O primeiro conjunto compõe-se de condições não controladas pelo indivíduo como: fatores sociais (época de nascimento, diferença de idade entre os irmãos...); situação econômica da família; local de nascimento dos filhos (zona urbana, zona rural, periferia...); gênero; saúde; temperamento; atitudes e fatores emocionais dos pais, que podem contribuir na determinação da identidade de cada criança.
- O segundo conjunto engloba os fatores que se referem a cada criança e a relação entre elas, que podem ou não ser influenciados por condições externas. Cada filho desenvolve sentimentos especiais para com o irmão e para consigo mesma. Esses aspectos são privados, e, muitas vezes, não expressados; por isso são de difícil acesso. Eles ocorrem geralmente no período que vai do nascimento até os três anos de idade, antes do desenvolvimento adequado da linguagem e são, muitas vezes, experimentados em um nível visceral. Para alguns irmãos essas relações primitivas tornam-se a base da relação entre eles que perdurará por toda a vida. Outro fator que deve ser levado em conta são as diferenças biológicas e temperamentais de cada criança. Quanto ao temperamento, este é comparado e constatado pelos familiares e podem ser expressos em falas como “ela é mais fácil que ele”, “este é o causador de problemas” (*Ibid.*).

A variação da personalidade, das habilidades, dos talentos e de temperamento entre as crianças são, freqüentemente, considerados desejáveis por todos os membros da família, como por exemplo, um grande número de casais deseja filhos de ambos os sexos. O papel e a identidade da criança não são fixados rigidamente em famílias saudáveis, nem impostos no início da vida; ao contrário, configuram-se como flexíveis e mutáveis. Porém, em algumas famílias os

pais tratam seus filhos como se fossem um só, o que gera indiferenciação de suas identidades e constitui um ego familiar. A fusão na mente dos pais pode gerar a fusão na mente das próprias crianças (*Ibid.*).

Para esses autores, existem oito processos de identificação que podem ocorrer entre os irmãos que vão de um contínuo da similaridade à diferenciação. Alguns desses processos podem estabelecer-se de forma transitória e outros constantes e permanentes ao longo da vida. Estes processos agrupam-se em três grupos:

- Identificação próxima: grande similaridade e pouca diferenciação do irmão;
- Identificação parcial: alguma similaridade e alguma diferenciação do irmão;
- Identificação distante: grande diferença e pouca similaridade com o irmão.

Tanto os tipos próximos quanto distantes de diferenciação tendem a criar relacionamentos rígidos. Nesses casos, um ou ambos os irmãos resistem a mudanças e buscam manter o relacionamento em um determinado lugar específico. A identificação parcial, por outro lado, é mais flexível e desejável para o bom desenvolvimento dos indivíduos e, assim, os irmãos têm acesso emocional a outras pessoas sem uma fixação na relação entre eles (Cf. BANK e KAHN, 1982).

A seguir, apresenta-se um quadro proposto pelos autores que demonstra as particularidades e graus de diferenciação, e ainda o tipo de relação envolvida em cada uma delas.

Quadro I.1: Principais padrões de identificação e relacionamento entre irmãos⁸

<i>Graus de identificação</i>		<i>Processo de identificação</i>	<i>Tipo de relação</i>	
Falta do eu ⁹	Próximos	Como gêmeos	Fusão	“Nós somos um como o outro. Não existem diferenças”
	Próximos	Fusão	Estado indistinto	“Eu não tenho certeza de quem eu sou. Talvez eu possa ser você”

⁸ Tradução nossa do quadro apresentado por Bank e Kahn, 1982 p. 85

⁹ Eu aqui tem o sentido de senso de si mesmo

	Próximos	Idealização	Admiração	“Eu admiro tanto você que quero ser igual a você”
	Parcial	Aceitação leal	Dependência mútua	“Nós somos os mesmos em tantas maneiras. Nós sempre vamos precisar do cuidado um do outro mesmo com nossas diferenças”
Vitalidade		Dialética construtiva	Independência dinâmica	“Nós somos parecidos mas diferentes. Isto nos desafia a criar oportunidades de crescimento para ambos”
		Dialética destrutiva	Dependência hostil	“Nós somos diferentes de tantas formas. Nós não gostamos um do outro, mas de qualquer forma precisamos um do outro”.
Estranhamento	Distante	Rejeição polarizada	Diferenciação rígida	“Você é tão diferente de mim. Eu não quero depender de você, eu não quero nunca me parecer com você”
	Distante	Não Identificação	Desconhecimento	“Nós somos totalmente diferentes um do outro. Eu não preciso de você. Eu não gosto de você e eu não ligo se não te ver nunca mais”

Fonte: BANK e KAHN, 1982, p. 85.

Considerando que os irmãos podem exercer grande influência entre si, essa influência pode variar de família para família como, por exemplo, devido à diferença marcante entre a qualidade e as características da relação entre irmãos, que pode ser igualitária ou assimétrica no que concerne ao poder e ao status. O lado afetivo também pode variar, pois as relações podem ser íntimas ou distantes, harmoniosas ou conflituosas, cooperativas ou competitivas. É imprescindível que se analise a relação entre os irmãos para entender a influência que um possui sobre o outro (Cf. FURMAN e BURHMESTER, 1985).

Não se pode dizer que a diferença na relação entre irmãos ocorra apenas devido à formação da família, porque se sabe que, mesmo em famílias com disposições semelhantes de seus membros, ocorrem variações na relação entre os irmãos. Outro erro está em assumir que a

constelação familiar afete apenas a relação entre irmãos, porquanto ela afeta também o relacionamento entre pais e filhos e mesmo o relacionamento entre o casal (*Ibid.*).

Quanto à relação entre irmãos gêmeos, pode-se afirmar que os mesmos representam a fantasia de todas as pessoas de ter um outro eu com quem se possa trocar de lugar. Como apontado nas idéias de Bank e Kahn (1982), os gêmeos podem encontrar-se em fusão, pois dormem, tomam banho, alimentam-se, brincam juntas, e o agravante, muitas vezes estas atividades são realizadas da mesma forma. Esta fusão pode gerar sérios problemas no que refere à diferenciação do ego¹⁰. Ciclos de intensa briga e intensa afeição geralmente dominam suas relações e, aparentemente, não conseguem viver separados um do outro.

Existem famílias, entretanto, que encorajam a aquisição de habilidades individuais nos gêmeos, favorecendo, assim, um desenvolvimento saudável. No entanto, em famílias em que os gêmeos são excessivamente dependentes um do outro, a auto-imagem dos mesmos pode ficar extremamente confusa. A identificação muito próxima de um gêmeo com o outro impede que eles se separem e demonstra que suas representações de si e dos objetos estão extremamente distorcidas. A intensa relação entre irmãos e a falta de separação de suas identidades podem gerar diversos problemas para o desenvolvimento da criança como, por exemplo, a falha em estabelecer contato saudável com o mundo exterior (*Ibid.*).

Tratando-se agora da relação fraterna de crianças com deficiência, a ambivalência dos pais pode originar comportamentos reativos de superproteção ou de extrema indulgência para com a criança com deficiência, podendo, assim, gerar maior rivalidade entre os irmãos (Cf. VILLELA, 1999). Assim como os pais, irmãos de crianças com deficiência podem manifestar sentimentos de vergonha, culpa, raiva e preocupação com os pais e com o futuro, sendo chamados por Powell e Ogle (1992) de irmãos especiais.

¹⁰ Cabe aqui apresentar a definição de ego formulada por Freud. O ego é uma instância conceituada por este autor na segunda tópica do aparelho psíquico na qual distingue entre id, ego e superego. No que se refere a tópica o ego encontra-se em “relação de dependência tanto para com as reivindicações do id, como para com os imperativos do superego e exigências da realidade. Embora se situe como mediador, encarregado dos interesses da totalidade da pessoa, a sua autonomia é apenas relativa” (LAPLANCHE, 1999 p. 124). Quanto a dinâmica, no conflito neurótico o ego é o representante defensivo da personalidade atuando com uma série de mecanismos de defesa que são ativados a partir de um afeto desagradável. Já no enfoque econômico o ego “surge como um fator de ligação dos processos psíquicos; mas, nas operações defensivas, as tentativas de ligação da energia pulsional são contaminadas pelas características que especificam o processo primário: assumem um aspecto compulsivo, repetitivo, desreal” (LAPLANCHE, 1999 p. 124).

Freqüentemente, as necessidades dos irmãos de uma criança com deficiência são negligenciadas por pais e professores. Irmãos mais novos sem deficiência, muitas vezes, relutam em ir conversar com seus pais sobre seus problemas e sentimentos, deixando-os de lado devido àqueles apresentados por seus irmãos com deficiência. Irmãs de crianças com deficiência aparentemente são mais vulneráveis a dificuldades emocionais do que irmãos. Os pais, com freqüência, não estão aptos para ajudar os irmãos normais a prepararem-se para o futuro em relação ao seu irmão com deficiência. Na maior parte das famílias, as necessidades da criança com deficiência são colocadas em primeiro plano (Cf. VADASY *et al.*, 1984).

Dunn (1985), por sua vez, afirma que o irmão sem deficiência tende a assumir responsabilidades que não teria, especialmente quando se trata de irmã mais velha. Estas crianças podem ser mais vulneráveis a problemas emocionais, porém, para que se compreendam quais as conseqüências para os irmãos normais é necessário o entendimento de como a família, como um todo, lida com o stress de ter um membro com deficiência. De qualquer forma, ter um irmão com deficiência, certamente, causa algumas dificuldades, e as crianças precisam carregar o estigma de ter um irmão “diferente”, que pode comportar-se de forma estranha aos padrões normais.

No que se refere à criança com cegueira, pode-se destacar um estudo realizado por Lavine (1977) com cinco crianças com cegueira congênita (dois meninos e três meninas), todas brancas e sem nenhuma deficiência. Nesta pesquisa, a autora buscou entender a relação dessas crianças com seus irmãos.

Quanto à análise das informações coletadas foram separadas oito variáveis: dependência x independência; reação à separação e à perda de atenção materna; atenção e solicitação do irmão; agressão; competição por atenção; brincadeiras; percepção das mães acerca de seus filhos e observação da equipe de pesquisa. Como a amostra era pequena, somente os comportamentos ocorridos em todos os sujeitos foram considerados como indicativos de similaridade no desenvolvimento dessas crianças. Além das similaridades das interações entre irmãos, os dados apontaram também para as reações parentais às interações dos filhos. Os achados deste estudo são resumidamente apresentados nos parágrafos subseqüentes (*Ibid.*).

As expectativas existentes na relação entre mãe e bebê influenciam grande parte do desenvolvimento da criança. Esse fato não é diferente quando se trata de um bebê com cegueira; portanto, essas expectativas influenciam a extensão das oportunidades de aprendizagem abertas

para a criança com cegueira na idade pré-escolar e o nível de interação social que o mesmo pode desenvolver (*Ibid.*).

Um ponto importante é a interação entre os pais e seu filho com cegueira, pois, muitas vezes, ocorre a monopolização da atenção pela criança com cegueira, já que esta realmente precisa de um acompanhamento prolongado. Ao não possuírem expectativas em participar de jogos e atividades espontâneas, as crianças com cegueira têm menos oportunidade de construir seu papel na família do que seus irmãos (*Ibid.*).

A ordem de nascimento é outro fator evidenciado por Lavine (1977) que deve ser levado em conta, pois influencia de maneira marcante os comportamentos dos indivíduos. Experiência, desenvolvimento físico e expectativas paternas são fatores que colocam o primogênito em uma situação de liderança.

Quando a criança com cegueira é a caçula, o fato de ser considerada o bebê da família exacerba sua condição como, por exemplo, uma situação citada pela autora, em que a irmã mais nova (cega) joga seus brinquedos no chão e grita pedindo para que os irmãos os peguem. Estes fazem o que ela quer, ela joga novamente os brinquedos no chão e os irmãos continuam a pegá-los. A mãe fica furiosa com o comportamento dos filhos; porém, não consegue fazer com que eles parem. Ainda sobre esta criança, a mãe relata que não consegue fazer com que a filha com cegueira enfrente situações difíceis, pois, apesar de conseguir suportar o choro da criança frente a essas situações, seus outros filhos não conseguem e vão ao socorro da irmã mais nova.

Foi observada uma seqüência de estágios que sempre ocorrem quanto à interação entre irmãos, podendo diferir quanto ao conteúdo, porém não quanto à sua ordem:

- **1º Estágio:** Observação do irmão: a criança demonstra um esquema de observação em resposta à presença do irmão;
- **2º Estágio:** Reação ao irmão: tendo incorporado a observação, começa a reagir a essa presença, iniciando assim uma fase de pré-interação com o irmão;
- **3º Estágio:** Formação de uma tríade entre a criança, seu irmão e a mãe: com a incorporação dos estágios anteriores, gera-se um valor positivo ou negativo na interação entre irmãos; muitas vezes, esse valor é influenciado pelo papel da mãe.

- **4º Estágio:** Interação entre criança e irmão sem um mediador: início da interação como consequência dos estágios anteriores.
- **5º Estágio:** Desenvolvimento do relacionamento entre irmãos (Ibid.).

As crianças ao passarem de um estágio para o outro incorporam o comportamento do estágio anterior, sendo assim, uma interação favorável no estágio três requer necessariamente o estabelecimento de relação adequada com a mãe e com os irmãos (Ibid.).

Ao fim da pesquisa, Lavine (1977) concluiu que:

- Não há diferença significativa entre a interação fraterna dessas crianças e das crianças videntes;
- A relação entre irmãos oferece uma oportunidade para a criança com cegueira desenvolver comportamentos que a ajudam a adaptar-se à cegueira;
- A autora ressalta que, nos casos estudados, houve uma grande influência dos pais como fator externo no relacionamento dos irmãos e lista as características observadas:
- Expectativas rígidas acerca do papel do irmão com relação à criança com deficiência;
- Sentimentos ambivalentes no que se refere a atender a demanda do filho com deficiência, mas ao mesmo tempo não prejudicar o irmão;
- Dificuldade em notar as necessidades de cada filho separadamente;
- Dificuldade na inserção da criança com cegueira na dinâmica familiar;
- Influência dos pais na relação fraterna impedindo situações espontâneas.

A conclusão deste estudo aponta para a impossibilidade do entendimento da relação fraterna como um fenômeno isolado, pois está a todo o momento exposta a influências externas, como a dinâmica familiar, a comunidade na qual a família está inserida etc. A interação entre as influências externas e o desenvolvimento da história particular entre os irmãos fornecem informações muito úteis sobre a influência que os irmãos possuem no comportamento interativo de crianças com cegueira (Ibid.).

Outra pesquisa que pode ser citada é a de Villela (1999) que, buscando o entendimento das repercussões emocionais nos irmãos de crianças com deficiência visual, avaliou dez crianças,

entre seis e onze anos, irmãos de pessoas com deficiência visual (com visão subnormal ou cegueira). Foi concluído que existe um sofrimento específico dos irmãos de crianças com deficiência visual referente às suas fantasias inconscientes, que tomam um caminho peculiar devido à dinâmica da família. Sabe-se que a figura mais importante no desenvolvimento primitivo da criança é sua mãe e que ela serve de modelo de identificação para as demais crianças. Nesta pesquisa, foram encontradas mães que estavam voltadas para o atendimento de seu filho com deficiência visual, e que esperavam compreensão de todos, não podendo perceber a demanda afetiva dos demais filhos. “As crianças ficam aderidas a isto, e não reivindicam suas necessidades em prol da preservação da boa relação com o irmão deficiente e com a mãe” (*Ibid.*, p. 179).

Esses dados diferem dos encontrados por Powell e Ogle (1992) no que se refere aos mecanismos psíquicos utilizados por essas crianças com a finalidade de preservar a relação amorosa com o irmão com deficiência, o que estes autores interpretam como evidência de níveis elevados de altruísmo, empatia e responsabilidade dos irmãos de crianças com deficiência.

Em pesquisa anterior sobre a relação de crianças com cegueira congênita com seus irmãos mais velhos, Bazon e Masini (2005) encontraram indícios de que a relação fraterna é de extrema importância para o desenvolvimento da criança com cegueira já que mesmo quando permeada por brigas e rivalidade, configura-se como fonte de prazer e companheirismo. Além disso, os dados deste estudo corroboram com os de Lavine (1977) ao afirmar a presença de ambivalência na relação fraterna e ainda na facilitação da aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com cegueira a partir das interações entre irmãos.

Outro achado relevante das autoras que também estão de acordo com a pesquisa desenvolvida por Lavine (1977) refere-se ao fato de que a atitude dos pais para com os filhos, havendo ou não diferenciação no tratamento entre os irmãos, vai influenciar de forma direta e marcante os filhos.

Ainda cabe atenção à pesquisa realizada por Chacon (2006) a respeito de como os irmãos de crianças com deficiência visual percebiam seus irmãos com deficiência. Foram aplicados questionários com vinte irmãos, sendo dez irmãos de crianças com deficiência visual e dez irmãos de crianças sem deficiência visual.

Nesta pesquisa, o autor comparou os dois grupos, porém, aqui serão ressaltadas apenas as percepções dos irmãos de crianças com deficiência visual, conforme segue:

- Os irmãos de crianças com deficiência visual perceberam que seus pais tinham maior preocupação com o irmão em detrimento da preocupação demonstrada por eles, e ainda que os irmãos necessitavam de maiores cuidados por parte dos pais do que eles.
- A maioria dos irmãos de crianças com deficiência visual relatou não sentir ou ter sentido vergonha do irmão.
- A relação fraterna com o irmão com deficiência foi considerada como basicamente positiva em 80% dos casos.
- 70% das crianças que tinham irmãos com deficiência relataram ter maiores responsabilidades na família do que seus amigos que não tinham irmãos com deficiência, bem como 50% dessas crianças afirmaram que às vezes os pais atribuíam a elas a tarefa de cuidar dos irmãos e outros 20% afirmaram que os pais delegavam a elas esta tarefa sem especificar a constância.
- Sobre o diálogo na família acerca da deficiência do irmão, apenas 20% das crianças afirmaram que a conversa era freqüente na família, sendo que 50% nunca conversavam sobre o assunto e 30% conversavam às vezes.
- 100% dos irmãos de crianças com deficiência visual relataram ter medo de ter filhos também com esta deficiência.
- Quanto à independência do irmão com deficiência, 40% dos irmãos acreditavam que eles poderiam ser totalmente independentes e 50% disseram que poderiam ser parcialmente independentes (Cf. CHACON, 2006).

Como fica evidenciado, as relações fraternas são afetadas devido à presença de um irmão com deficiência, podendo

(...) repercutir no funcionamento inter e intrapsíquico dos irmãos não deficientes, tais como: alto grau de ansiedade, menor oportunidade de sociabilidade, conflito com os pais, etc. No entanto, os resultados anteriormente apresentados mostramos que o sistema fraternal não pode ser visto apenas com efeitos negativos, mas possui também efeitos positivos; os irmãos desenvolvem maior tolerância e compreensão, capacidade de cooperação e resistência à frustração (CHACON, DEFENDI, FELLIPE, 2007, p. 170).

Ao longo deste item, buscou-se evidenciar que a família é uma instituição de grande importância no desenvolvimento dos indivíduos, e mais, que a partir das relações familiares as crianças com deficiência visual podem encontrar seu espaço na comunidade e aceitar sua deficiência visando assim ao desenvolvimento de suas potencialidades. Fica explícito na literatura científica que a atitude familiar para com a deficiência, a busca por diagnóstico, por compreensão das particularidades da deficiência e por auxílio serão determinantes na aceitação e procura pela superação das limitações impostas pela condição da criança.

CAPÍTULO II – INCLUSÃO ESCOLAR

O presente capítulo trata da inclusão escolar da criança com deficiência, busca conceituar a inclusão e situá-la historicamente a partir da compreensão da evolução da Educação Especial e da Educação Inclusiva, visando a entender ainda o papel do professor e da família neste processo.

Bueno (2008) assinala que a inclusão escolar é um tema de grande incidência nas propostas políticas nacionais e internacionais, bem como tem sua presença marcada nos discursos de matizes ideológicas diversas, nas ações governamentais e de muitas escolas, na produção acadêmica e técnico-profissional.

Ao estar presente no discurso geral, tem-se a impressão de que a inclusão constitui-se como fenômeno conhecido e possuidor de um único significado nos diversos contextos no qual este conceito circula, impressão esta que não é correta. Além disso, a inclusão escolar aparece como nova missão da escola, não podendo ser questionada em nenhum dos seus aspectos. O discurso a favor da inclusão deve ser hegemônico e sua defesa feita por todos, sendo que os questionamentos frente à implantação deste processo nas escolas passam a ser vistos como “heresia” (*Ibid.*).

O próximo item discute então, o conceito de inclusão escolar, visando o entendimento de sua evolução histórica, para a compreensão do momento atual.

2.1. Conceituando a inclusão escolar

Para que se compreenda o conceito de inclusão escolar que permeia o atual ambiente educacional é necessário recorrer ao passado para que, a partir de alguns marcos históricos, entenda-se a evolução do conceito de deficiência, bem como do atendimento realizado a estas pessoas a partir da educação especial até a perspectiva inclusiva atual.

Em relação às pessoas com deficiência, ao se fazer uma análise histórica pode-se destacar que as primeiras experiências positivas foram:

- a. Meados do século XVI – o frade Pedro Ponce de Leòn educou doze crianças com surdez no Mosteiro de Oña, escrevendo o livro *Doctrina para los mudos-sordos* e foi reconhecido como iniciador da educação para pessoas com surdez e do método oral.
- b. Em 1755, o abade Charles Michel de l'Épée criou a primeira escola pública para indivíduos com surdez, escola que posteriormente tornou-se o Instituto Nacional de Surdomudos.
- c. No ano de 1784, Valentín Haüy fundou em Paris o Instituto para Crianças Cegas. Posteriormente, teve como aluno Louis Braille que, mais tarde, criou o sistema de leitura e escrita para pessoas com cegueira (Cf. JIMÉNEZ, 1997).

Amaral (1994) ressalta que foi com bastante dificuldade que se chegou à superação do primeiro impasse enfrentado na antiguidade com respeito às pessoas com deficiência, isto é, o impasse entre “a vida e a morte”, o que deu lugar a uma mentalidade que suportava a deficiência desde que os que dedicavam à vida, à ajuda e à assistência dos indivíduos com deficiência fossem circundados por uma aura mística.

E desde que as pessoas com deficiência ficassem convenientemente confinadas em instituições ou guetos. É a fase áurea do assistencialismo, assentada em premissas de proteção e repulsa, solidamente plantada no terreno da caridade (religiosa ou laica) (*Ibid.*, p. 14).

Jiménez (1997) corrobora esta idéia ao afirmar que no final do século XVIII e início do XIX iniciou-se a fase do atendimento especializado das pessoas com deficiência baseado na institucionalização. A sociedade da época conscientizou-se de que precisava prestar apoio às pessoas com deficiência e, assim, deu origem ao atendimento às mesmas em caráter mais assistencial do que educativo.

Imperava a idéia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal, ou seja, esta última era considerada como um perigo para a sociedade; também acontecia o inverso: considerava-se que era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe poderia trazer danos e prejuízos. O resultado de ambas as concepções vem a ser o mesmo: separa-se o deficiente, segrega-se, discrimina-se (*Ibid.*, pp.22-23).

Afirma ainda esse autor que as escolas e instituições eram então localizadas no campo, com a justificativa de que se tratava de ambiente mais saudável e alegre, mas ao mesmo tempo atendia à necessidade social de manter a pessoa com deficiência longe da sociedade. A situação como exposta perdurou até meados do século XX. Durante o século XIX, criaram-se escolas especiais para pessoas com cegueira, surdez e no final do século para pessoas com deficiência mental. Neste período, tentava-se encontrar métodos de tratamento para as deficiências, tanto médicos quanto psicológicos e educativos; e, além disto, criaram-se métodos confiáveis de avaliação como os de Galton e Binet, a partir do desenvolvimento científico.

O século XX foi marcado pela obrigatoriedade e expansão da escolarização básica e verificou-se que alguns alunos, em especial os que apresentavam deficiência, acompanhavam com dificuldade as atividades e o rendimento das outras crianças. Surgiu então a divisão do trabalho, uma pedagogia diferenciada, e ocorreu a institucionalização da educação especial, baseada na capacidade intelectual do indivíduo que era avaliada a partir da medida do seu quociente intelectual. Como exemplo dessa situação, podemos citar o método criado por Binet que visava a retirar da escola as crianças com dificuldades, consolidando, assim, as classes especiais que expandiram em grande número e passou-se a “rotular” as crianças a partir de suas deficiências.

As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, etc. Estes centros especiais e especializados, separados dos regulares, com os seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e constituem um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral (*Ibid.*, p. 24).

Outro ponto a ser considerado para a compreensão histórica da inclusão é o delineamento da Psicologia Escolar como campo de influência no processo educacional. Para Masini (1978), a Psicologia Escolar originou-se tanto nos círculos clínicos quanto educacionais. No que se refere à área educacional, que tem clara importância para esta tese, o marco da psicologia escolar está na criação, em 1884, do laboratório de Galton em Londres. Neste laboratório, iniciou-se o estudo das diferenças individuais e a criação de testes de inteligência e de personalidade que pudessem

selecionar e classificar os alunos, surgindo assim a mensuração psicológica nos ambientes escolares.

Quanto a esta mensuração, continua a autora, Binet e Simon, em 1904, ao serem contratados pelo governo francês da época, retomaram o desenvolvimento dos testes para detectar na escola quais crianças deveriam receber atendimento especializado. A aplicação dos testes e outras formas diagnósticas tinham a função de: organizar as classes, avaliar a prontidão dos alunos para disciplinas específicas e diagnosticar problemas de aprendizagem para que as crianças fossem encaminhadas a escolas especiais. Além desta iniciativa, houve também a criação da Escola das Ciências da Educação em Genebra por Claparède e a fundação de associações para o estudo de crianças na Inglaterra e França, em 1883.

A psicologia também atuou e ainda atua na educação a partir de modelo clínico, no qual determina as crianças que necessitam de tratamento específico para desenvolver-se de forma adequada. Este modelo pode ser exemplificado pela criação do Laboratório do Dr. Lightner Witmer para a orientação infantil e ainda pela fundação de classes especiais para delinquentes juvenis, em New Haven, no período de 1880 a 1890 (*Ibid.*).

Segundo Masini (1978), existem diversas desvantagens na aplicação do modelo psicométrico ou clínico da atuação psicológica na escola, pois não respondem às necessidades individuais no processo educacional:

(...) os alunos passam a ter um diagnóstico ou rótulo que orientará o psicólogo no encaminhamento do caso. Nessa orientação raramente é feito um esforço no sentido de examinar as condições sob as quais a criança apresenta problemas e quase nunca se tenta verificar se as condições que lhe são oferecidas contribuem para o aparecimento do problema observado (*Ibid.*, p. 8)

Ainda segundo o pensamento dessa autora, a criança ao nascer tem natureza indeterminada, polivalente, apesar de suas características inatas. Suas principais características são: plasticidade e capacidade de adaptação. A infância pode ser considerada então como o período necessário para a “humanização”, para a aprendizagem da natureza humana. A escola em nossa sociedade, portanto, constitui-se em instituição imposta a todos, mantendo contato

constante com a criança e o adolescente e possibilitando condições para que os mesmos desenvolvam-se.

Ao se pensar no estudo do desenvolvimento, partiu-se sempre da comparação entre anormalidade e normalidade. Esta comparação leva à classificação do desenvolvimento em normal ou anormal, favorecendo os rótulos e não respeitando a individualidade do ser e seu ritmo próprio. Masini (1978, p.46) ressalta: “Deve-se, pois, considerar o indivíduo como uma unidade e orientar sua educação, compreendê-lo e agir com ele de acordo com esse critério. Supõe conhecimento da criança e de seu meio”.

A autora relata experiências ocorridas no meio educacional resultantes “da educação como manifestação do homem em ação, no meio onde se encontra num processo de autodescoberta e realização” (*Ibid.*, p.67). Estas experiências ocorreram em países diferentes: Itália, França, Rússia e Estados Unidos e ilustraram o trabalho educacional a partir da realidade das crianças e adolescentes envolvidos, das características do mundo social, emocional, cognitivo e relacional de cada um.

Masini (1978) chama a atenção ainda para a criança na escola que vem de meios sociais e físicos variados, possuindo símbolos próprios de seu ambiente cultural. A escola, ao adotar padrões uniformes em relação ao nível de conhecimento e à forma de expressão de linguagem, invariavelmente facilitará o desenvolvimento daqueles alunos de ambientes culturais que têm os mesmos padrões em detrimento de outros, que não os têm. Contrapondo esta situação com uma experiência educacional ocorrida na Itália, em uma comunidade perto de Florença, na qual um padre deu início a uma escola voltada para atender os camponeses, afirma:

O exemplo de Barbiana é flagrante nesse sentido. O menino, pelos padrões da cidade “não adaptado para o estudo, mas para o campo”, tornou-se capaz de questionar todo um sistema educacional; teve a sensibilidade e a visão para perceber limitações que passam despercebidas àqueles que estão inseridos na estrutura que comporta esses padrões restritivos (*Ibid.*, p. 73).

Essa experiência evidenciou que o aproveitamento do meio no qual o aluno se insere no processo educativo, e a não estigmatização e exclusão das dificuldades e diferenças possibilita a

formação de pessoas capazes de desenvolver suas potencialidades e posicionar-se de forma contundente no mundo da qual fazem parte.

Uma experiência educacional que também cabe destacar foi aquela desenvolvida por Fernand Oury (educador francês) e Aida Vasquez (psicóloga venezuelana) em uma escola da periferia de Paris. Supervisionados pelo psiquiatra Jean Oury, à luz dos princípios da psicologia institucional, sucediam as discussões com os profissionais da escola sobre as práticas no dia-a-dia escolar. Dessa forma, era assegurado o desenvolvimento não apenas cognitivo do aluno, mas, também, de seus relacionamentos que levavam a elaborações afetivas e emocionais das situações vividas por eles (*Ibid.*).

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nessa escola davam-se pelas situações de realidade; a ação decorria da necessidade de se posicionar em um mundo físico e social. “Essas ações e vivências armazenadas em forma de conhecimento, por estarem reformulando o antigo nível de percepção e compreensão das crianças e jovens, criam novas necessidades que as dinamizam para novas ações” (*Ibid.*, p. 110).

Essa experiência de Psicologia e Pedagogia Institucional ilustra na ação idéias do grupo de Situacionistas Internacionais que, segundo Mrech (2001):

(...) propuseram que não mais se glorificasse o passado, através do privilegiamento de um modelo clássico de Cultura e Educação; mas que se produzisse algo novo, em ambas, no aqui e agora. O que acabou propiciando a emergência de um novo conceito em Educação: o de situação. O conceito de situação utilizado pelos situacionistas internacionais... revela a importância de não mais focalizarmos o sujeito isoladamente. É preciso que se identifique também o contexto social - a situação ou ambiência - onde o sujeito se encontra colocado (<http://www.educacaoonline.pro.br/>).

A idéia de não enfatizar apenas o sujeito é também compartilhada por Winnicott que, em sua teoria, evidencia a grande importância que a relação do ambiente possui com o desenvolvimento do ego e da constituição do indivíduo. Há a partir dos pontos levantados a forte ligação entre indivíduo e ambiente, sendo assim, não se pode pensar em aprendizagem e desenvolvimento isolando um dos dois. Cada criança, jovem ou adulto precisa ser entendida em seu meio social, cultural, familiar, político e econômico; e é só a partir desta compreensão que

poderá ocorrer uma aprendizagem verdadeiramente significativa e o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Quanto a esse assunto, Masini (1978) assegura:

O que as experiências nos mostraram é que o início do processo pessoal de ações com sentido exige condições em que o indivíduo naturalmente adira ao ambiente e tenha o sentimento de pertencer a ele e ao que ali se faz. Em outras palavras, este sentido inicial para a educação só pode ser obtido através de uma aprendizagem significativa; algo que o aluno tenha condições de elaborar a partir do mundo conhecido (p. 114).

Outro ponto de grande influência na modificação da concepção sobre os excluídos do meio social, cultural e escolar foi a luta para desinstitucionalização manicomial ocorrida nas décadas de 60 e 70, que transformou de forma marcante a cultura. Este movimento buscava o fechamento dos hospitais psiquiátricos que se caracterizavam por lugares de exclusão e ressaltava que a exposição das pessoas com doenças mentais a contextos saudáveis era essencial para seu tratamento. Masini (2004a), comentando a luta de Basaglia contra a internação da pessoa com doença mental e a favor de sua inclusão social, resalta que apesar desta movimentação, a necessidade da mudança na ideologia predominante é lenta. Nas palavras da autora:

(...) esta transformação do homem é a mais difícil, impregnados como somos de uma cultura que se fecha a quaisquer contradições – por meio da racionalização e do refúgio na ideologia que enfatiza e toma em consideração um só pólo. Enfatiza o autor¹¹ a necessidade de modificações em diversos planos, para mudar a realidade – no plano da ação social, como também no da transformação subjetiva – movendo internamente a inércia do homem na relação consigo mesmo e com os outros. Sob essa perspectiva Basaglia define seu conceito social de cura, que implica uma sociedade que duvide da exclusão social, trazendo em seu âmago a crença na inclusão (*Ibid.*, p. 32).

A autora afirma ainda que este enfoque social de cura vai ao encontro do processo de inclusão da criança com deficiência que, em diversos níveis e maneiras, vem demonstrando ser

¹¹ Referindo-se à Basaglia.

um problema social permeado de paradoxos e resistências que devem ser encontrados no sistema social vigente (*Ibid.*).

Com relação à educação inclusiva, ela configura-se como uma proposta de aplicação prática no campo da educação do movimento de inclusão social que é tido como novo paradigma, no qual as pessoas “excluídas” e a sociedade buscam em parceria efetivar a igualdade de oportunidades para todos. Este movimento tem por base a idéia de sociedade democrática, na qual todos, independente da presença de diferenças e diversidade, conquistam sua cidadania; há igualdade de oportunidades a despeito das características individuais e as diferenças são reconhecidas politicamente (Cf. MENDES, 2002).

A inclusão social posiciona-se contra a exclusão de grupos minoritários. No Brasil, as políticas públicas, em especial as educacionais, foram fortemente influenciadas pelos debates sobre inclusão e como um dos grupos minoritários considerados excluídos é o das pessoas com deficiência, os debates sobre inclusão afetaram o campo da educação especial. As discussões sobre inclusão no campo educacional têm gerado conflitos e polarizações no país e um de seus maiores impactos ocorreu na educação especial, apesar de não se restringir a ela (*Ibid.*).

Conforme discutido anteriormente, a educação especial configurou-se historicamente como um sistema de ensino paralelo ao regular que se responsabilizava pelo atendimento da população com deficiência e atendia a dois interesses contraditórios: o de oferecer educação/escolaridade às pessoas com deficiência e ao mesmo tempo servir de instrumento para a segregação das mesmas (Cf. BUENO, 1997).

Esta contradição passou a ser questionada principalmente a partir da segunda metade do século XX, em especial após a Segunda Guerra mundial com o surgimento dos movimentos anti-segregacionistas e anti-discriminatórios, que buscavam a reavaliação dos direitos humanos. A luta desses movimentos resultou na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que proclamou os direitos humanos fundamentais de “todo o homem”, não havendo enfoque em qualquer grupo específico.

Amaral (1999) afirma que esta declaração influenciou documentos, tratados e constituições internacionais, porém não garantiu o fim de todo e qualquer desrespeito à condição humana. Mesmo assim, trouxe um grande avanço por ser um documento ético no qual as sociedades devem se pautar e, além disso, ao estar publicizado não é possível mais a alegação do

desconhecimento de seu conteúdo. A autora aponta ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao não focar especificamente as necessidades de grupos, como o das pessoas com deficiência, contribuiu para que esses permanecessem quase na invisibilidade social até a década de 70. Em suas palavras:

Sim: invisíveis para a sociedade em geral, pois guardados a “sete chaves” em instituições ou em suas casas; invisíveis para a legislação, que deles só se ocupava em termos de restrições ou sanções; invisíveis para as instituições educacionais regulares, que sequer os viam como sujeitos da educação; invisíveis para os meios de comunicação não sensacionalistas; invisíveis para os produtos culturais de qualidade. E mais: quando tornados visíveis o eram, muitas e muitas vezes, com tonalidades e características drasticamente estereotipadas e des-humanizadas. (*Ibid.*, p. 36)

Foi apenas em 12 de Dezembro de 1975 que a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, documento que tratava, pela primeira vez, explicitamente das necessidades específicas desse grupo de pessoas, havendo o reconhecimento de seus direitos, deveres e condições específicas (*Ibid.*).

Já em 1990, na Conferência Mundial que ocorreu em Jomtien (Tailândia), representantes de diversos países assinaram a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* e o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, comprometendo-se a buscar a inclusão de todas as crianças na escola, a partir do respeito à diversidade e da garantia do ensino básico universal e de qualidade. Mazzotta (2002) afirma que nesta declaração, além da educação ser reconhecida como direito fundamental de todos, foi explicitado o sentido dado às necessidades básicas de aprendizagem, que compreendem os instrumentos essenciais para a aprendizagem e os conteúdos indispensáveis para a sobrevivência do indivíduo e seu desenvolvimento visando à participação ativa na vida social.

Entretanto, cabem as seguintes indagações: a assinatura deste documento garante a inclusão escolar? Todas as crianças encontram-se realmente na escola? Se sim, como está ocorrendo o processo educacional? Se não, quem são elas e por que evadiram ou foram excluídas do ambiente escolar?

Como afirma Martins (2003), diversos organismos internacionais preocuparam-se em discutir o direito à educação para todos, em especial nessa conferência na Tailândia, em 1990, e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, na Espanha, na qual foi elaborada a “Declaração de Salamanca”. Nesta última reunião, foi reafirmado o direito de pessoas com necessidades educacionais especiais à educação, e a Declaração de Salamanca:

(...) explicita que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população. Isto constitui um avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles. Essas noções parecem ter sido incorporadas de certa forma, no Plano Nacional de Ensino elaborado em 1997.... este não faz menção às aptidões dos indivíduos ou à sua capacidade de se beneficiar do sistema educacional (LAPLANE, 2004, p. 14).

De acordo com essa autora, para que a sociedade se torne integradora, não basta que a escola adote uma postura inclusiva, é necessário também que outras instâncias da vida social como a economia, a cultura, a saúde integrem as classes excluídas e marginalizadas atualmente.

A Declaração de Salamanca ainda ressalta que:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (BRASIL, 1994, p.23).

Mazzotta (2002) considera que já a partir da década de 70 pode-se notar em todo o mundo o aumento da preocupação com a educação para todos, como proposto nestas duas conferências. De acordo com Martins (2003), começa-se, assim, a discutir com mais ênfase o que hoje é chamado de educação inclusiva, que tem como proposta dar condições adequadas de aprendizagem a todas as pessoas, respeitando a diversidade e buscando a formação de uma escola democrática e justa.

Segundo Jiménez (1997) a escola para todos pressupõe que a educação especial ocorra de forma integrada à educação regular. Sendo assim, a escola torna-se aberta à diferença e busca atender às necessidades de todos os alunos ao invés de excluir os que requerem práticas e atenção diferenciadas.

O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes e a abertura à comunidade; deve mudar o estilo de trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com suas possibilidades (*Ibid.*, p. 21).

Martins (2003) comenta que as pessoas com deficiência por possuírem características divergentes à maioria da sociedade foram marginalizadas socialmente por muito tempo e, devido a isto, excluídas do mundo educacional. “Essa exclusão privou-as de uma série de bens culturais e intelectuais que são importantes impedindo ou prejudicando a sua integração à comunidade, no que diz respeito às oportunidades de convívio social e de trabalho” (*Ibid.*, p. 9).

Pode-se também fazer referência à existência da exclusão velada, na qual apesar do discurso oficial ser o de promoção da cidadania e de democracia na escola, as práticas administrativo-pedagógicas estabelecem hierarquias nas quais os alunos são vistos de forma diferente, valorizando-se alguns em detrimento de outros (Cf. SANTOS, 2002).

Ainda quanto à exclusão Macedo (2002) relata:

Se considerarmos como excluídos, além dos portadores de alguma deficiência, também os pobres, analfabetos, famintos, os que não têm onde morar, os doentes sem atendimento, então, a maioria de nossa população estaria na categoria dos excluídos. A minoria “normal” seria de vinte ou trinta por cento. Então, se os excluídos são a maioria, a Educação Inclusiva é uma proposta tardia de colocar essa maioria junto aos que têm acesso às boas condições de aprendizagem e de ensino na escola e que podem receber uma educação em sua versão ordinária, comum, ou seja, não-especial ou excepcional (<http://www.educacaoonline.pro.br/>).

No discurso atual, o conceito de inclusão está associado à discussão sobre as condições sociais e educacionais dos chamados excluídos, o que indica a necessidade de superação da

exclusão. Dessa forma, a inclusão é entendida como uma forma de combate à exclusão, configurando-se como um novo paradigma social capaz de direcionar e transformar uma sociedade excludente em outra que busca a inclusão e o respeito às diferenças. Nesta perspectiva, a inclusão escolar é vista como ferramenta essencial para a transformação da sociedade.

Ao se fazer tal debate não se está levando em conta que em uma sociedade sustentada pelo capitalismo a inclusão e exclusão são partes constitutivas de um mesmo processo, configurando-se como interdependentes. Martins (2002), ao analisar esta questão afirma que sociologicamente a exclusão não existe, pois ela é um traço do capitalismo que exclui para incluir posteriormente, porém de outra forma, seguindo sua própria lógica e regra, sendo assim, o problema recai justamente nesta inclusão.

Para Patto (2008), a grande questão atual é o ritmo da inclusão, pois a princípio o capitalismo excluía e incluía rapidamente, isto é, os camponeses precisavam sair do campo, mas eram rapidamente absorvidos no trabalho industrial. Nos últimos anos a inclusão demora, sendo que o período entre exclusão e inclusão tem se transformado em um modo de vida e não em uma transição. Considera ainda que a nova desigualdade gerada por esta condição caracteriza-se como mais larga e cruel, pois, muitas vezes, a inclusão causa degradação.

As formas de incluir a população excluída estão em modificação e geram muitas vezes condições subumanas de vida, por exemplo, meninas da região nordeste que se prostituem para sobreviver não são mais consideradas excluídas, mas, sim, incluídas como prostitutas. Martins (2002) aponta que na lógica do mercado essas meninas enquadram-se nos serviços sexuais do pornoturismo. Portanto, o conceito de exclusão não se aplica mais às sociedades capitalistas atuais, pois as políticas nos países que seguem o modelo neoliberal, como o Brasil, estão pautadas no que podemos chamar de inclusão precária e instável, marginal. Esta inclusão não traz apenas a pobreza, mas também a degradação social e moral.

Patto (2008) ressalta então que a exclusão é um problema falso, pois a dificuldade social reside na inclusão marginal. A idéia de exclusão é pobre e insuficiente, pois ao nos pautarmos nela não estaremos olhando para o real problema. Esta inclusão marginal não ocorre apenas no campo do trabalho, mas também nas políticas de inclusão escolar, pois, ao nos atermos no discurso de combate à exclusão, acoberta-se a realidade e trazem-se duas conseqüências nefastas: as práticas pobres de inclusão e o fatalismo. Esta inclusão precária ou marginal presente no

âmbito educacional é aquela em que se insere o chamado excluído em um espaço já existente e essencialmente excludente.

Amaral (2002) afirma que apesar de ser tratada como tal, a inclusão não é o avesso da exclusão, mas, sim, da inclusão marginal. “Escolho a palavra *avesso* e não *antônimo* por entender que, tal como o outro lado de um bordado, aí se encontram escondidos, comumente, alguns nós” (*Ibid.*, p. 240).

Esta autora faz ainda a discussão sobre a oposição entre quantidade e qualidade no que tange ao processo de inclusão, não se referindo ao ideal de “qualidade total”, mas, sim, ao descaso com que se trata a busca pela qualidade de ensino e a supervalorização da quantidade com expressões tais como “Todos na escola” ou “Inclusão já para todos”.

Aí se insere a primeira das razões para falarmos de inclusão marginal, por exemplo, de milhões de crianças e jovens brasileiros no sistema escolar. Se de fato, como rezam as declarações oficiais, quase todos estão na escola (em 1998 cerca de 96% das crianças e jovens de até 14 anos, de acordo com mensagens publicitárias governamentais e documentos oficiais), uma pergunta costuma ressoar em todas as instâncias em que o tema se coloca: com que qualidade de condições de ensino e aprendizagem? (*Ibid.*, p. 241).

A autora argumenta que ao se basear em diversos depoimentos de professores e pesquisas na área, pode-se verificar que ainda existem milhões de crianças e adolescentes fora da escola e que para muitos dos que conseguem adentrar na instituição restam o analfabetismo mascarado e a evasão. No que se refere à deficiência, as respostas também podem ser encontradas na vivência do cotidiano escolar, por meio da constatação da presença de uma exclusão mascarada como, por exemplo, concentração destes alunos no fundo da sala, na fileira lateral, no abandono do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos e do professor (*Ibid.*).

Como pode ser verificado, a inclusão é um tema que tem suas raízes em tempos históricos anteriores, e que essas raízes influenciam a forma de encarar este processo na cultura e sociedade atual. Apesar dos discursos políticos e sociais que privilegiam a integração de todos e a universalização da educação, ainda encontram-se muitos obstáculos para a concretização dessas metas, obstáculos estes que precisam ser encarados e não subjugados, para encontrar sua superação.

Além disso, cabe ficar atento ao fato de como esta inclusão está sendo feita, pois inserir o aluno na sala de aula comum não é garantia de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, nem para os alunos com necessidades educacionais especiais, nem para os alunos normais. Os números divulgados em campanhas e documentos governamentais podem mascarar o descaso com a inclusão efetivamente educacional, que garanta às crianças e adolescentes não apenas o acesso ao espaço físico da escola, mas também ao conhecimento presente na mesma.

Para continuar a argumentação é de extrema importância que se analise como a inclusão vem sendo encarada e praticada no Brasil e quais são suas bases históricas, ideológicas, políticas e sociais. Portanto, esse será o foco da próxima seção.

2.2. *Inclusão escolar no Brasil*

O acesso à educação no Brasil é garantido por lei, como consta no Artigo 208, Inciso III da Constituição Federal, que prescreve: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 91). Ainda neste Artigo, no Inciso V, garante-se: “acesso aos níveis mais elevados do ensino da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (p. 92). Apesar dessas garantias e de terem se passado vinte anos da promulgação da constituição, ainda encontram-se impedimentos à matrícula de pessoas com deficiência no ensino regular.

Em 1999, eram atendidos educacionalmente no país apenas trezentos e sessenta e três mil setecentos e setenta e oito alunos com deficiência, sendo que em 60,5% dos casos o atendimento era realizado pela escola especial e quando ocorriam nas escolas regulares em sua maioria era em classes especiais (22,6% do atendimento geral). Assim, apenas 16,9% dos alunos tinham sua matrícula e inclusão na classe comum do ensino regular (Cf. MARTINS, 2003).

Há, portanto, muitas crianças e jovens cujas necessidades não estão sendo atendidas e um grande número que ainda está recebendo uma educação à parte, o que contribui para o seu isolamento social. Existem, também, muitos docentes confusos, sentindo-se despreparados e – em decorrência disso – julgando-se incapazes de atuar pedagogicamente com os alunos que apresentam necessidades especiais quando esses chegam em suas classes, pois até bem

pouco tempo atrás eram vistos como requerendo uma educação ‘diferente’, à parte (*Ibid.*, pp. 11-12).

No Brasil, a educação especial constituiu-se prioritariamente por meio do trabalho de instituições especiais privadas de caráter filantrópico e assistencialista, sendo que o Estado permaneceu omissos no que se refere à educação de pessoas com deficiência por um longo tempo. Assim, o sistema educacional foi composto por dois subsistemas que funcionavam paralelamente: o regular e o especial (Cf. MENDES, 2002).

Kassar (2004), no que se refere à inserção de alunos com deficiência na escola regular, assinala que desde o início da República a matrícula de crianças consideradas “anormais”¹² ocorreu de forma pontual em classes especiais situadas em escolas públicas, sendo que no fim da década de vinte havia quinze classes especiais em funcionamento, especialmente em escolas estaduais, a maioria delas no Rio de Janeiro¹³.

Conforme afirma, nesta época predominava-se a pedagogia de base científica, que afirmava que as diferenças apresentadas pelos educandos necessitavam de formas específicas e variadas de intervenção pedagógica. Justificava-se, então, a segregação para tratamento dessas crianças.

Assim, as classes especiais públicas surgiram de certa forma, sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos *normais* e *anormais*, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso da ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preceitos da racionalidade e modernidade (*Ibid.*, p. 50).

A autora argumenta que apesar de ocorrer a matrícula de crianças “anormais” no ensino regular esta não era uma prática comum e ocorria apenas de forma pontual em algumas escolas, sendo que a escassez de atendimento da época podia estar relacionada à falta de políticas públicas nacionais para a educação. Foi apenas na Constituição de 1946 que se estabeleceu competência para que a União legislasse sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que, por sua vez, só

¹² Termo utilizado na época.

¹³ Capital do país na época.

ocorreu com a aprovação da LDB de 1961. Dessa forma, nesse intervalo de tempo até que se organizasse a legislação educacional com caráter nacional, algumas escolas aceitavam matrículas dos ditos anormais para suas classes especiais, porém, em alguns estados, como por exemplo, Minas Gerais, as crianças que não apresentavam as condições necessárias para acompanhar o processo educativo, eram dispensadas da escola.

Da LDB de 1961 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 pode-se notar a ampliação na oferta de serviços especializados em todo o país, tanto no setor público como no privado. O setor privado caracterizou-se pelo atendimento em especial dos comprometimentos mais severos, por meio de instituições especializadas assistenciais. No setor público, ocorreu a ampliação da oferta de classes especiais ou salas de recursos destinadas aos indivíduos “menos comprometidos”. Deve-se destacar que no Brasil a educação especial desenvolveu-se de forma extremamente ligada às instituições privadas, tendo essas instituições influência na definição de políticas públicas (*Ibid.*).

Na década de 70, iniciou-se no país um movimento para a ampliação da atuação do Estado na Educação Especial, havendo um crescimento acentuado de instituições especiais com apoio público. Ocorreu também uma mudança filosófica direcionada à educação integrada, isto é, as escolas regulares passaram a aceitar pessoas com deficiência (Cf. MENDES, 2002).

O princípio de integração, presente no fim da década de 70 e 80, veio concomitantemente com o de normalização na educação especial. A normalização foi um conceito proposto na Dinamarca, em 1959, com o posicionamento das associações de pais contra as escolas segregadas, recebendo apoio administrativo do governo. Neste país, passou-se então a atuar a partir do conceito de “normalização”, isto é, dar possibilidade à pessoa com deficiência a possuir uma vida tão normal quanto for possível. Este conceito influenciou todo o continente europeu e também a América do Norte, sendo que em 1972, no Canadá, foi publicado o primeiro livro acerca desse pressuposto. A partir de sua generalização, as práticas segregadoras passaram a ter caráter integrador, encaminhavam-se para a desinstitucionalização, integrando a pessoa com deficiência nos ambientes sociais, como o escolar e do trabalho (Cf. JIMENEZ, 1997).

Segundo Pereira e colaboradores (1980) a normalização referia-se à função da educação especial de proporcionar condições de vida para as pessoas com deficiência tanto quanto possível

semelhantes às das pessoas sem deficiência nos diversos ambientes, tais como escola, trabalho, sociedade. A defesa se dava pela normalização das condições de vida e não do deficiente.

Esses princípios (da normalização e integração) passaram então a embasar os programas políticos educacionais do Brasil direcionados às pessoas com deficiência. Na esfera educacional, a escola regular passou a ser vista como local no qual a integração poderia ser concretizada, gerando uma ampliação das classes especiais públicas como forma de inserir a pessoa com deficiência na escola regular, mas com metodologias de ensino diferenciadas que atendessem suas necessidades específicas.

O esforço para a normalização, apesar de seu princípio, centrou-se na neutralização da deficiência, pois ao invés de se buscar construir condições de vida “tão semelhantes quanto”, acabou por se investir no indivíduo com deficiência buscando transformá-lo em “tão normal quanto” (Cf. AMARAL, 1994).

As práticas integracionistas contribuíram para a manutenção de uma condição pré-existente e anterior à inserção dos princípios de normalização e integração na Educação Especial, pois as classes especiais, muitas vezes, constituíam-se como local de segregação ao invés de favorecer a integração das pessoas com deficiência, e, além disso, também podiam favorecer a exclusão, como, por exemplo, de alunos do ensino regular que combinavam condições de pobreza e fracasso escolar (Cf. FERREIRA, 1995, 1998).

A partir dos pressupostos de normalização e integração, os espaços restritivos das Instituições Especiais ou Classes Especiais passaram a ser vistos como um momento de segregação necessário para a integração posterior mais eficiente. Era como se pudessem tirar a pessoa com deficiência do seu contexto social e “consertá-la”, “normatizá-la” tornando-a menos diferente e depois reinseri-la em seu contexto de forma que não haveria mais motivos para exclusão ou estigmatização. Ao se buscar esta normalização da pessoa com deficiência, a educação especial orientou-se por práticas pedagógicas e abordagens educacionais restritas a uma dimensão técnica de ensino que priorizava o treino do indivíduo para o desenvolvimento de competências e habilidades que, posteriormente, garantissem sua integração nos espaços sociais dos quais foram retirados devido à sua diferença (Cf. FERREIRA, 1995).

Conforme apontado, a integração não pressupunha a modificação dos espaços e processos educacionais, mas, sim, do indivíduo para que se adaptasse à situação oferecida, pois, como

afirma Bueno (2001), o pressuposto norteador do movimento era o de que o problema estava centrado nos indivíduos, não havendo uma análise crítica do papel e funcionamento da escola regular, já que a mesma era vista como capaz de educar bem os alunos considerados normais. Nesta perspectiva, as mudanças que ocorrem são individuais e não na escola ou no sistema de ensino.

Seguindo-se essa noção na qual se segregava para preparar a posterior integração da pessoa com deficiência não eram atendidas suas reais necessidades, pois a integração só seria efetiva quando o deficiente fosse “menos” deficiente o que, nesse caso, não iria acontecer. Para agravar este quadro, o fracasso da integração nos meios sociais e educacionais era atribuído às características da pessoa com deficiência e não ao processo educacional em si.

Apenas a partir dos anos 90 que se verificam modificações no discurso presente na educação geral e especial. Esta década foi marcada por acontecimentos relevantes, tais como:

- A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990,
- A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, da qual resultou a Declaração de Salamanca em 1994.

Estes documentos inspiraram alterações na estrutura legal da Educação Especial no Brasil. A partir de então, as expressões inclusão, educação inclusiva e escola inclusiva passaram a ter destaque em discursos políticos, educacionais e acadêmicos em diversos países e foram sustentadas por diferentes correntes político-ideológicas. No Brasil, o conceito de inclusão vem sendo enfatizado nas políticas educacionais e nos documentos norteadores da educação, principalmente da educação especial.

A Declaração de Salamanca foi vista como marco fundamental de substituição do paradigma da integração pelo paradigma da inclusão. Bueno (2008) analisou a tradução feita pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e chegou à conclusão de que, apesar de fidedigna, houve modificações entre a tradução de 1994 e sua reedição em 1997 que podem ser significativas.

Em primeiro lugar, em 1994 a tradução dizia que as escolas comuns com orientação **integradora** representavam o meio mais eficaz no combate de atitudes discriminatórias. Já em 1997 foi traduzido que as escolas regulares com orientação **inclusiva** eram os meios mais

eficazes para combater atitudes de discriminação. A substituição de orientação integradora por orientação inclusiva foi significativa e não constituiu mero erro de tradução, ela leva ao entendimento de que a proposta inclusiva é inovadora e não tem ligação com o passado, o que inaugura uma nova etapa na educação mundial que se configura pela oferta de educação para todos, buscando a construção de uma sociedade inclusiva (*Ibid.*).

A Declaração de Salamanca reconheceu que as políticas educacionais em todo o mundo fracassaram na oferta da educação obrigatória para todas as crianças e assinalou a necessidade de modificação tanto nas políticas quanto nas práticas escolares baseadas na noção de homogeneidade dos alunos, porém, este ponto fica obscurecido na tradução (*Ibid.*).

Outra consequência citada pelo autor foi que ao entender-se educação inclusiva como um novo paradigma desconsidera-se a inserção escolar de alunos com deficiência que já vem ocorrendo de forma gradativa e pouco estruturada ao longo do tempo; ou seja, não deixa claro que o processo de inserção no ensino regular começou muito antes da década de 90 quando a bandeira da inclusão foi hasteada.

Para exemplificar essa inserção pode ser citada a pesquisa de Caiado (2006) a respeito das memórias dos alunos com deficiência visual sobre sua inclusão. Neste trabalho, a autora demonstrou que os alunos pertencentes às camadas sociais mais altas tinham mais facilidade na inserção em ambientes escolares regulares e deixou claro que esta inserção já vinha ocorrendo anteriormente à Declaração de Salamanca. Na esfera pública, pode ser citado o exemplo de Dorina Nowill que na década de 50 frequentou o curso “Normal” na escola Caetano de Campos em São Paulo, mesmo com a declaração de profissionais da educação da época contestando sua capacidade de ser professora por ser uma aluna “tão diferente”.

Outro fator que se deve levar em conta é que a Declaração de Salamanca enfatiza a adoção de políticas e práticas educacionais que garantam a inclusão da maior diversidade possível de alunos na escola regular. Esta Declaração foi derivada da preocupação com a “escola para todos”, que teve como marco a Declaração de Jontiem, que buscou estabelecer princípios e diretrizes de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter suas “necessidades básicas de aprendizagem” atendidas. As necessidades básicas de aprendizagem são definidas como apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social (Cf. BUENO, 2008).

Bueno (2008) chamou atenção para o fato de essa declaração referir-se à “igualdade de direitos” e que por meio de um discurso democrático ela pode esconder a perspectiva de seletividade escolar, já que, por exemplo, indaga se pais de classes sociais altas contentar-se-iam em garantir a seus filhos apenas as necessidades básicas de aprendizagem.

Também na divulgação dos princípios, metas e diretrizes dessa declaração no Brasil ocorreram algumas distorções que para o autor não podem ser consideradas casuais. Na tradução de 1994 pressupunha-se que o governo apoiasse programas de ensino que facilitassem a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Já na versão atual disponível na internet, pressupõe-se que o governo deva apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais, porém na Declaração de Salamanca em nenhum momento faz-se alusão à Educação Especial. Evidencia-se, então, que ocorreram modificações significativas no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial. Isto pode ser comprovado com a posterior publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que restringe as políticas de inclusão à ação da Educação Especial.

Quanto aos alunos que necessitam da inclusão, cabe também uma análise, pois existem alguns entraves envolvendo esta questão, já que na Declaração de Salamanca o termo necessidades educacionais especiais é utilizado para conceituar a população a qual a inclusão escolar se destina. Este termo engloba, segundo Bueno (2008), informações contidas na declaração: crianças com deficiência e com altas habilidades; crianças que vivem na rua; que trabalham; pertencentes a populações distantes ou nômades; de minorias lingüísticas étnicas ou culturais de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. A deficiência então é entendida como mais uma expressão da diversidade que compõe as necessidades educativas especiais.

Esta terminologia é também utilizada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, no Brasil, e seu uso aponta que ao longo do tempo a educação especial esteve voltada para alunos com deficiências, com altas habilidades, ou ainda com condutas típicas. A utilização do termo necessidades educacionais especiais amplia o campo de atuação e a população atendida, e busca estabelecer uma nova abordagem no sentido da inclusão (Cf. KASSAR, 2004).

O conceito de educandos com necessidades educacionais especiais engloba a partir das Diretrizes de 2001:

1. Educandos que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 1.1. Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 1.2. Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;
3. Altas habilidades / superdotação e grande facilidade de aprendizagem... (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>).

Um ponto a ser discutido é o encaminhamento de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem sem causa orgânica aos serviços especializados, pois esta possibilidade de encaminhamento pode colaborar para que a instituição escolar não reveja se o problema é realmente de aprendizagem ou está localizado no sistema e na forma de ensino. Corre-se o risco de encaminhar crianças do tão discutido “fracasso escolar” para os atendimentos especializados (Cf. KASSAR, 2004).

Outro perigo está também nas Diretrizes de 2001 que propõem como objetivo da educação especial garantir a educação escolar aos alunos e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. Esta crença no desenvolvimento das potencialidades parte do pressuposto de que a escola deve proporcionar desenvolvimento dentro das capacidades de cada um, sendo assim, o enfoque continua sendo no problema e nas limitações individuais e não se faz a reflexão necessária acerca do sistema de ensino (*Ibid.*).

A adoção do termo necessidades educacionais especiais por um lado tem como intenção proporcionar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização e a pejoratividade de termos

como deficiência, deficiente, pobre... Porém, ao abranger uma grande diversidade de sujeitos perde a precisão.

Para Masini (2004a) o movimento de inclusão que está em crescimento no país, em especial a partir da década de 90, teve diversas influências além das declarações mencionadas anteriormente:

(...) entre as quais: a luta européia de oposição à exclusão da pessoa deficiente mental do convívio social, que em 1960 deu origem à Liga Internacional pela inclusão INCLUSION INTERNACIONAL, originária da Bélgica e que se estendeu pela Europa, África, Indonésia, Índia, Austrália, Hong Kong e Américas; a proposta integracionista dos Estados Unidos da América quando, em São Paulo na década de 1950, experimentalmente no Instituto de Educação “Caetano de Campo”, teve início a primeira sala de recursos para deficientes visuais estudarem em classes comuns (...) (*Ibid.*, p. 30).

Conforme afirma essa autora, a Liga Internacional pela inclusão foi impulsionada pela concepção de que o processo de aprendizagem social na sala de aula é de extrema importância e considerou que as crianças com deficiência estão sujeitas a pouca estimulação de amigos e companheiros. Essa Liga fundou-se com o propósito de lutar contra a proibição das crianças com deficiência de frequentarem a escola devido a critérios de incapacidade, da mesma forma que não se deve excluir uma criança do ambiente escolar devido à sua raça, cor, nacionalidade ou classe social. Quanto à inclusão escolar no Brasil, no período de 1998 a 2002, a autora destaca as características que seguem:

- Adoção da declaração de Salamanca pelos órgãos federais e estaduais nas diretrizes educacionais, proporcionando a garantia da matrícula de todas as crianças, incluindo as que possuam algum tipo de deficiência em escolas regulares;
- Inserção da inclusão como tema em eventos e discussões científicas e publicações nos meios de comunicação;
- Constatação de que a matrícula indiscriminada dos alunos com deficiência não garante a inclusão, para isto são necessários estudos sobre as condições específicas que estas crianças necessitam e preparo dos professores para lidar com as mesmas, bem como transformação no ambiente escolar para o atendimento destas crianças.

A escola passou a aceitar a criança com deficiência em seu quadro discente, sem, contudo cuidar apropriadamente da formação de professores, permanecendo estes sem preparo para lidar com a criança diferente. Acresceu-se a essa problemática o fato de que o professor especializado, em sua formação, também não aprendeu a lidar com o professor de ensino comum. Assim, a entrada de crianças com deficiência na escola regular não contou com as condições necessárias para que o processo de inclusão pudesse ocorrer (*Ibid.*, p.31).

Um dos requisitos essenciais para que as condições necessárias para que a inclusão escolar se efetive e não se restrinja ao processo de aceitação do alunado com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar é a formação de professores, já que são eles que trabalharão diretamente com estes alunos e precisam garantir sua inserção no processo de ensino aprendizagem. Cabe, pois, tecer algumas considerações quanto a esta formação vista como elo entre as políticas públicas de inclusão e sua viabilização.

Michels (2008), ao analisar diversos documentos internacionais, destacou o papel preponderante dos professores na nova ideologia que baseia a educação inclusiva e salientou a falta de preparo dos professores brasileiros, sendo esta uma das grandes causas apontadas para o fracasso escolar.

Prietro (2003) afirmou que a formação inicial e continuada do professor é uma das tarefas mais importantes para que se alcance a qualidade de ensino, porém, além desta formação é preciso que a escola tenha acesso a novos conhecimentos derivados de pesquisas atuais que podem subsidiar o trabalho educacional. A formação de professores deve estar baseada na indissociação teórico-prática contribuindo assim para o atendimento adequado das necessidades dos alunos, sendo esses com ou sem necessidades educacionais especiais (NEE).

O investimento tanto na formação inicial quanto na continuada para a educação básica e especial é essencial para a construção da escola de qualidade para todos. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação é o órgão responsável por estabelecer diretrizes para a formação de professores que atuarão na educação básica. Desta forma, é de competência desta Câmara estabelecer ações que levem o professor a ser capaz de atender as necessidades educacionais especiais de seus alunos. Esta iniciativa é relevante, pois torna um órgão

desvinculado da Secretaria de Educação Especial responsável por legislar acerca da inclusão escolar (*Ibid.*).

Esse fato é destacado como relevante por Prietro (2003) e cabe uma complementação, pois se as políticas de inclusão escolar atendessem o disposto na Declaração de Salamanca não estariam de forma alguma confinadas à educação especial, já que na Declaração traduzida pela CORDE, em 1994, e analisada por Bueno (2008) não há qualquer referência à educação especial. Desta forma, se a Declaração de Salamanca propõe a inclusão de todos os indivíduos com NEE na escola regular, como a política nacional pode se limitar a uma parcela apenas desse grupo?

Ao retomar a questão da formação de professores, Prietro (2003) ressaltou que uma das competências dos professores é o respeito e reconhecimento da diversidade dos alunos em seus aspectos sociais, culturais e físicos, devendo detectar e combater toda e qualquer forma de discriminação. Esta competência relaciona-se com os valores da sociedade democrática.

Outro conjunto de competências destinadas aos professores refere-se à compreensão do papel social da escola, podem ser citadas:

- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola (*Ibid.*, p. 133).

Estas competências estão intimamente relacionadas às condições requeridas para o atendimento de alunos com NEE em escolas regulares, por exemplo, ao não levar em conta o contexto social no qual a criança está inserida pode-se gerar situações de insucesso escolar. As competências esperadas dos professores pressupõem que os mesmos devem estar atentos às diferenças individuais de seus alunos e como essas afetam a ação pedagógica, buscando, a partir disso, elaborar o planejamento e implantar propostas de ensino e de avaliação (*Ibid.*).

Outro ponto de análise refere-se ao nível de formação dos professores. Organismos internacionais como o Banco Mundial e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) apontam que a formação em exercício e a formação à distância são as formas mais apropriadas para formar docentes. Esses pressupostos internacionais estão presentes em peso no projeto de formação de professores apresentado pelo governo brasileiro. A formação de professores é amplamente discutida na LDBEN (lei 9394/96) que pressupõe que o professor das séries iniciais pode realizar sua formação em nível médio ou superior, sendo assim, configura-se a transitoriedade e a idéia de que deve ser em nível superior quando se tem condições para tanto (Cf. MICHELS, 2006).

Há muita ambigüidade quando se trata do assunto formação de professores, em especial no que diz respeito ao local ou instituição onde ela deve ocorrer. A LDBEN pressupõe que a formação deva ocorrer na graduação, ou nos Institutos Superiores de Educação, porém o decreto 3276 de 1999 delega aos cursos normais superiores dos Institutos Superiores de Educação a exclusividade na formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Com decretos e pareceres posteriores volta a indefinição entre cursos de graduação e Institutos Superiores de Educação, ou seja, o indivíduo acaba por poder escolher o curso de menor duração ou menos custoso para sua formação.

Tal perspectiva de formação docente leva a uma massificação dos níveis de ensino (principalmente o fundamental) sem a garantia de sua qualidade. Como formar o professor, então, para a chamada "educação para todos"? Qual formação de professores poderia indicar a inclusão como possibilidade para a escola do ensino fundamental? (*Ibid.*, p. 412).

Essa autora assinala que cabe então analisar a formação dos professores que atuam na educação especial no que tange ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Na Resolução CNE n. 02/2001(Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) fica determinado que os professores podem ser: capacitados e especializados.

Segundo essa resolução os professores capacitados são:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II– flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>).

Michels (2006) ressalta que os professores capacitados não planejarão as atividades a serem desenvolvidas com os alunos com NEE, eles apenas as executarão, já que cabe ao professor especializado planejá-las, conforme destaca o trecho a seguir:

§ 2º - São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º - Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>).

Há, portanto, a divisão de trabalho dentro das escolas. Antes da inclusão os professores especializados deveriam estar fora do contexto escolar atendendo os alunos, agora, com a política da inclusão, eles devem estar dentro das escolas regulares orientando aos professores capacitados o que fazer (Cf. MICHELS, 2006).

Segundo os dados do Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE/01), sugere-se que a situação referente à formação de professores para a educação especial é boa, considerando-se que quase 46% dos professores têm formação em ensino superior. Porém, esta situação pode ser analisada por outra perspectiva, já que mais da metade dos professores que trabalham com educação especial é formada em nível médio, de acordo com a afirmação que segue:

Se para todas as mazelas da educação comum a justificativa tem recaído sobre a má qualificação dos professores, por que, nesse caso, não é necessário que todos os professores atuantes no ensino especializado tenham formação específica em educação especial somada à formação em nível superior? (PRIETRO, 2003, p. 140).

A autora alerta que apesar da consideração da formação de professores em educação especial como boa no PNE/01, neste mesmo documento está também expressa a necessidade de formação dos professores das escolas regulares para atender aos alunos com NEE, uma vez que seu atendimento deve ser preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares.

A resolução CNE 02/2001 também dispõe a respeito da formação dos professores que já estão atuando no magistério:

§ 4º - Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>).

Prietro (2003) destacou que nos objetivos e metas do PNE/01 um dos destaques é a formação em educação especial para os professores já atuantes, considerando inclusive a formação à distância como uma das alternativas. Porém, se uma das grandes barreiras que impede a permanência e o desenvolvimento dos alunos com NEE no ensino regular é a barreira atitudinal, como será possível trabalhá-la em cursos não presenciais?

Conforme Michels (2006), outra reflexão que deve ser feita é que a educação especial segue historicamente um modelo médico-pedagógico que muitas vezes é confundido com o

próprio saber desta área, o que gera a organização curricular dos cursos de formação de professores caracterizada por apontamentos e diretrizes de como o trabalho com os alunos com deficiência deve ser desenvolvido. A dificuldade que se encontra na área de aceitar a crítica a este modelo está relacionada ao pensamento predominante na educação de forma geral que propõe uma base biológica como explicação do fracasso escolar.

Desta maneira, podemos inferir que a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola (*Ibid.*, p. 417-418).

Prietro (2003) relata que a formação de professores capazes de atuar com indivíduos com NEE precisa enfatizar a discussão sobre o caráter educacional das ações pedagógicas de inclusão, superando o caráter assistencialista da mesma ou o modelo médico-pedagógico. É preciso que os cursos de formação focalizem a aprendizagem efetiva deste aluno e não apenas a sua inserção na comunidade escolar.

Masini (2004a), a respeito do movimento de inclusão no Brasil, comenta que esse vem sendo acompanhado por aprovações e reprovações. Por um lado, a inclusão é apoiada por todos em oposição à exclusão e, por outro, existem discordâncias a respeito da inclusão indiscriminada das crianças com deficiência, na qual não são avaliadas suas condições e necessidades antes de entrar na escola. Para que a inclusão ocorra é preciso que exista união entre as escolas e a comunidade; “um processo gradativo com estudo, planejamento, orientação à família e à comunidade; equipe suficiente, com preparo e disponibilidade; equipamento apropriado e serviços de apoio técnico e pedagógico. Sem essas condições, a inclusão não ocorre.” (*Ibid.*, p. 33)

A falta de consenso sobre o processo de inclusão torna-o ainda mais difícil. O debate teórico e prático que ocorre entre o posicionamento dos autores que tratam dessa questão, as políticas públicas e a ideologia que perpassa o meio social precisa ser encarado para que se chegue a uma real avaliação da situação escolar das crianças com deficiência:

Para que ocorra a inclusão é preciso que se ressignifique a escola. Ressignificar a escola na proposta inclusiva requer esforços de vários segmentos em várias direções. Embora reconhecidamente difícil, dados os contextos em que ainda vivemos e as visões tradicionalistas nas quais ainda acreditamos a respeito da educação, tal tarefa é possível. É possível porque temos, ao longo de nossa história, avançado cada vez mais em nossas reflexões e atitudes sobre justiça e direitos humanos. Inclusão em educação é uma questão de direito, e neste sentido ela se aplica a qualquer indivíduo ou grupo de cidadãos que estejam vivendo processos excludentes, ou em risco de os viverem (SANTOS, 2002, <http://www.educacaoonline.pro.br/>).

É preciso também transformar as representações acerca das pessoas com deficiência, para que elas sejam vistas como possuidoras de potencialidades, podendo contribuir para o meio social e cultural de onde vivem.

A consolidação da inclusão de todos os alunos independente de sua classe, raça, características individuais ou necessidades especiais é um grande desafio a ser enfrentado que demonstra claramente o respeito pela diferença e a promoção dos direitos humanos. Para esse desafio ser atingido, são necessárias ações práticas e viáveis orientadas para a inserção dos serviços específicos de educação especial no ensino regular. Para que se respeite a diferença é preciso que a escola estabeleça relações que proporcionem espaços inclusivos, que favoreçam as interações sociais por meio da opção por práticas heterogêneas e inclusivas em seu currículo. Nesta concepção, é a escola que se coloca à disposição do aluno, transformando-se.

Assim, a educação especial tem o objetivo de dar ao aluno com necessidades educacionais especiais a possibilidade de atingir suas potencialidades. Dessa forma, os sistemas escolares precisam garantir a matrícula de todos os alunos e organizar o atendimento daqueles que possuem necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Para isso, são necessárias ações em todas as instâncias que vão desde a garantia de vagas no ensino regular, independente das necessidades que os indivíduos apresentem, até a elaboração de projetos pedagógicos que se pautem na política da inclusão e no compromisso com a educação desses alunos. Além disto, é preciso que as escolas regulares possuam os recursos pedagógicos especiais para apoio dos programas educativos e ações de capacitação de recursos humanos destinados a atender esses alunos (Cf. BRASIL, 2001).

A garantia legal à matrícula e as condições adequadas com recursos apropriados para a aprendizagem, apesar de serem necessárias e indispensáveis, não garantem que a inclusão se

torne um processo efetivo. É preciso saber, ainda, como a escola promoverá espaços inclusivos sem que haja transformação na concepção dos funcionários, professores e próprios alunos em relação à deficiência. Para que a escola se torne inclusiva é preciso que o aluno com deficiência seja encarado como alguém que vem a contribuir e não apenas como “alvo de tratamento e intervenções”.

Mazzotta (1989) assinala que enquanto a educação comum não for transformada integralmente em educação inclusiva é preciso manter na estruturação de serviços educacionais escolares a educação especial para que as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos sejam satisfeitas. O sentido da educação especial não deve ser distorcido e tratado como mecanismo de discriminação e segregação do meio escolar, mas, sim, como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais que tem como finalidade apoiar, suplementar e às vezes substituir os serviços educacionais comuns, garantindo assim a educação formal dos alunos que possuem necessidades educacionais diferentes das da maioria dos indivíduos. Este autor chama ainda atenção para o fato de que a Educação Especial no âmbito educacional brasileiro vem sendo disposta como um serviço à parte ou à margem da educação em geral, porém nos últimos anos tem ocorrido um esforço para a inclusão da educação especial na comum.

No entanto, do meu ponto de vista, tal circunstância tem sido prejudicada por estarem ainda os educadores, administradores e legisladores voltados apenas para os elementos e fatores intra-escolares, esquecendo-se do contexto social econômico e cultural que se inserem. Daí surgirem propostas e programas irrealísticos que, mais do que contribuir para a melhoria de sua qualidade, podem contribuir para sua deturpação e extinção (*Ibid.*, p.13).

Para as pessoas com deficiência existem alguns auxílios que podem ser utilizados, como a sala de recursos definida pela Política Nacional de Educação Especial como:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL, 1994, p. 21).

Para Mazzota (1993) o professor da sala de recursos tanto atende diretamente o aluno quanto presta orientação para os professores da sala regular, demais profissionais da escola e também para os familiares.

Quanto aos atendimentos especializados como, por exemplo, aqueles realizados nas instituições especializadas, existe uma discussão acerca do papel do mesmo na inclusão escolar e na validade de sua continuação ou não. Em Setembro de 2007, foi divulgada a versão preliminar da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” proposta pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da educação e que tinha como objetivo a revisão dos princípios que orientam esta área.

O objetivo desta política é a garantia da inclusão de indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação e, para isto, dispõe orientações ao sistema de ensino que garantam:

- Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- Promoção da acessibilidade universal;
- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;
- Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas (BRASIL, 2007, p. 13).

Neste documento pressupõe-se que a responsabilidade pela escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser do sistema regular de ensino e as instituições que se ocupam da educação especial seriam responsáveis então por um papel complementar à escolarização, tanto em relação ao aluno quanto à assessoria e à formação dos educadores. Literalmente o documento propõe: “Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente” (BRASIL, 2007, p. 19)

As alterações propostas na configuração da educação especial brasileira provocaram intensas reações em alguns setores como discute Baptista (2008). Este autor estabelece os seguintes questionamentos sobre esta proposta:

Quais são as principais alterações propostas? Que efeitos tais alterações teriam para a organização das escolas e para a prática pedagógica? Por que ocorreram reações intensas, ainda que setoriais, e onde se concentram essas reações? Quais os possíveis direcionamentos para a política educacional brasileira na área da educação especial, considerando-se o debate contemporâneo? (*Ibid.*, p.203).

Para que o novo texto da Política Nacional de Educação Especial seja analisado, deve-se retomar a Política Nacional em vigor que data de 1994. Neste documento de 1994, aponta-se a possibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais freqüentarem a classe comum do ensino regular desde que tenham condições para acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais alunos (*Ibid.*).

O novo texto inicia um processo de discussão sobre o tema, sendo necessário o posicionamento dos setores implicados nas mudanças. Algumas questões emergem neste documento preliminar, tais como: “Qual é o espaço escolar adequado para os alunos com deficiência, com altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento? Haveria restrições justificáveis para que alguns desses alunos possam ser escolarizados em espaços diferentes do ensino comum?” (*Ibid.*, p. 204). Uma das mudanças propostas no texto diz respeito à terminologia, ou melhor, a conceituação dos alunos aos quais nos referimos diminuindo assim a ênfase no conceito de necessidades educacionais especiais. A partir disto, têm-se duas proposições que redefiniriam o campo da educação especial nos seguintes aspectos: espaços de escolarização e indivíduos atendidos. A Política Nacional de Educação Especial tem caráter orientador dos sistemas, mesmo que isoladamente não possua força de lei. Seus efeitos, assim como as reações a estes efeitos, têm caráter de perspectiva, de busca de um futuro construído a partir destes princípios norteadores.

O autor comenta que a mobilização gerada por este documento envolveu interessados na área como, por exemplo, gestores, professores, pais e políticos que tiveram como eixo organizador a defesa de que a escolarização dos alunos “da educação especial” não deveria estar

restrita apenas à escola regular. Estas manifestações indagaram e criticaram a não abertura de novas escolas especiais e a transformação das existentes em centros de atendimento especializados. Muito da responsabilidade à contestação deste documento está relacionada a grupos políticos que se associam aos profissionais da área na defesa da escola especial. O argumento utilizado é que muitos dos alunos atendidos por estas escolas não têm condições de serem inseridos na escola regular e ainda ressaltam a ação inclusiva realizada pelas escolas especiais, como se as mesmas fossem um grupo homogêneo regido pelas mesmas regras e parâmetros de qualidade, não levando em consideração as diferenças existentes entre elas.

Afirma ainda que ao se fazer uma análise das escolas especiais no país, pode-se dizer que existem instituições com alta qualificação profissional, corpo docente especializado, estrutura física adaptada e baixa proporção professor/aluno. Porém, estas escolas não constituem a maioria, mas sim uma realidade restrita. São poucas, geralmente públicas, relacionadas a projetos específicos que visam a valorizar o atendimento especializado destinado ao tipo de deficiência do aluno. A maioria das escolas especiais é de caráter privado, muitas delas filantrópicas e sustentadas indiretamente pelo estado por meio do fornecimento de profissionais e de campanhas de caridade pública. Em muitas dessas instituições a escolarização configura-se como meta secundária, não há metas específicas quanto à trajetória escolar dos alunos e agravando essa situação podem ser encontrados em seu interior profissionais com formação precária.

Essa realidade tem se mantido historicamente, por meio das relações complementares entre o Estado que não se ocupa desse alunado, deixando que outros o façam em modo que pode ser considerado muito “econômico”. Vale lembrar que aos olhos da comunidade (nós somos a comunidade!) trata-se de alunos para os quais o *pouco* parece *muito*, pois predomina a idéia que dificilmente chegarão a ocupar espaços sociais relevantes. Naturalmente, a classe social da família contribuirá para que esteja mais ou menos exposta à caridade pública. Mas não é só isso. Mesmo quando somamos a oferta de serviços educacionais públicos, incluídos aqueles de excelência, e os serviços privados e assistenciais, o percentual de oferta de vagas da educação especial é bastante reduzido (*Ibid.*, p. 206-207).

Se todo este panorama é verdadeiro, pergunta-se: por que não existem manifestações para que o poder público ocupe-se efetivamente da educação desses alunos?

Baptista (2008) acredita que muitas vezes são realizadas afirmações sobre a inviabilidade da inclusão e a impossibilidade da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares baseadas no desconhecimento das questões específicas da área ou no destaque exagerado de situações particulares. Um exemplo deste desconhecimento pode ser encontrado nas afirmações de uma personalidade política do Rio Grande do Sul que publicou em seu “blog” na internet afirmações que diziam que as escolas especiais são o espaço adequado para que as crianças e adolescentes com deficiência aprendam no seu ritmo próprio. Afirmava ainda que sem essas instituições esses indivíduos ficariam em casa sem possibilidade de desenvolvimento mental, social e motor, sendo que a autonomia dos mesmos era adquirida a partir do trabalho realizado pelas escolas especiais e isso garantia uma vida feliz e o respeito social.

Discursos como este citado acima representam o pensamento de muitas pessoas e por isso têm rápida aceitação. Trata-se a educação como um campo que não necessita de conhecimento técnico para que se manifestem opiniões e sejam tomadas decisões. Portanto, em primeiro lugar deve-se levar em consideração que a população atendida pelas escolas especiais é formada por um grupo extremamente variado, tanto no que se refere ao tipo de deficiência quanto nas diferenças qualitativas do seu perfil, por essa razão não tem como fazer esse tipo de generalização. Outro ponto do discurso que deve ser analisado é a afirmação de que se não fossem estas instituições as pessoas com deficiência ficariam em casa, sem possibilidade de desenvolvimento. Esta afirmação intensifica a lógica de que esses espaços especializados configuram-se como a única possibilidade de desenvolvimento para pessoas que, tendencialmente, não se desenvolveriam (*Ibid.*).

Para o autor, é importante ter em mente que a inclusão escolar é um processo que depende de diversos fatores. As possíveis restrições impostas a este processo não estão necessariamente associadas à tipologia da deficiência ou a sua gravidade, pois se sabe que se existem limitações as restrições associadas a estas limitações dependem do contexto de vida do sujeito, por exemplo, uma pessoa com deficiência mental na zona rural pode enfrentar menos restrições do que outra na zona urbana. Embora as restrições ao processo de inclusão nem sempre estejam associadas à deficiência, existem algumas condições do indivíduo que impõem maiores desafios para a inclusão, como é o caso da deficiência mental e dos transtornos globais do desenvolvimento. Neste caso, pode-se constatar, por meio de discursos de profissionais, que os alunos se

beneficiam em termos de desenvolvimento e aprendizagem da inclusão na sala regular, porém, deve ser enfatizada a presença de serviços de apoio.

Quanto à dimensão pedagógica da discussão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva podem ser destacadas duas vertentes de análise, tendo em vista o ensino comum e as escolas especiais. No que se refere à “transformação” das escolas especiais em espaços que não teriam a responsabilidade pela escolarização deve-se pensar em como seriam constituídos estes “centros de atendimento especializado” propostos por esta política (*Ibid.*).

As possíveis atividades realizadas por esses centros com certeza englobariam muito do que já é desenvolvido hoje pelas escolas especiais, tais como, ensino de linguagens específicas como o Braille, aprendizagem de atividades de vida diária, atividades de socialização, oficinas temáticas, entre outras. Já que não existem restrições no documento a este tipo de atividade, a única restrição proposta é a dimensão da escolarização das escolas especiais. Além destas possibilidades há ainda a indicação da atuação das escolas especiais no âmbito de assessoria à formação profissional. Ao se apostar na potencialidade dessas escolas, leva-se a um desafio que é a utilização dos conhecimentos desenvolvidos nas mesmas para outras funções que não apenas o atendimento (*Ibid.*).

Ao se propor uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, deve-se pensar na ampliação do compromisso pela inclusão escolar que tem sido responsabilidade principalmente dos profissionais ligados à educação especial. Sendo assim, esta política deve articular gestores da educação em geral a se ocupar de questões referentes à inclusão escolar (*Ibid.*).

Esta política aponta ainda para a sala de recursos como espaço de ação complementar à educação regular. Deve-se, portanto, pressupor a ação de professores especializados com qualificação pedagógica que associem a dimensão pedagógica a dispositivos didáticos para que não se recaia novamente nas ações de caráter clínico e restritivo (*Ibid.*).

A partir das considerações apresentadas é possível verificar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de ser um documento preliminar que instiga e necessita de discussões e reflexões, é um documento que pode ser visto como produto do histórico na educação especial e inclusiva. Sendo assim, o momento atual torna-se

extremamente importante, pois se caracterizará como germe e como base de construções futuras na educação.

Outra questão a que se deve estar atento no país, de acordo com Laplane (2004), é a adoção de discursos sobre a inclusão provenientes de outros países, pois se corre o risco de mistificar o processo de inclusão, uma vez que a realidade social brasileira é profundamente diferenciada, por exemplo, dos países europeus. A consumação dos ideais propostos na educação inclusiva depara em nosso país, assim como em outros países em desenvolvimento, na grande desigualdade social encontrada nessas sociedades.

No contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado, etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas (*Ibid.*, p.17).

Essa autora afirma que ao se falar em inclusão, é necessário estar atento à realidade educacional brasileira, repleta de classes superlotadas, instalações físicas precárias e em poucos números e formação docente incompleta. Ao depararmos com a realidade das escolas brasileiras, torna-se difícil pensar na idéia de inclusão como política de inserção das crianças com deficiência na escola regular, sem que haja uma mudança na estruturação desta escola, na formação dos professores e sua interação com a sociedade.

Como foi apontado em diversos momentos deste texto, é de extrema importância que o processo de inclusão conte com amplos esforços sociais, políticos, culturais e econômicos. Não basta adotar um discurso politicamente correto e não cuidar da realidade enfrentada por essas crianças em seu dia-a-dia.

2.3. *Inclusão escolar em um município de estado de Paraná*

Como esta pesquisa terá por base a situação da inclusão escolar em um município de médio porte do estado do Paraná, cabe aqui levantar algumas características do município no que

se refere ao seu sistema educacional, sem contanto identificá-lo, garantindo assim o sigilo dos sujeitos e instituições envolvidas na pesquisa.

Quanto à distribuição das escolas segundo a localização, pode-se destacar que a maioria delas localiza-se na zona urbana, possuindo oito instituições de educação especial, sendo que uma delas refere-se exclusivamente ao atendimento de pessoas com deficiência visual.

O município em questão conta ainda com um Núcleo Regional de Educação que é representante da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná na cidade e regiões vizinhas no que se refere à aplicação das Diretrizes Educacionais definidas pelo Governo do Estado do Paraná. Segundo o Núcleo, adota-se o conceito disposto no artigo 58 da LDB para definir educação especial, no qual: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Cf. BRASIL, 1996).

O NRE possui um Setor de Educação Especial (SEE) que tem por finalidade:

- Capacitação continuada de professores e equipes pedagógicas tanto das escolas que atendem quanto das que não atendem crianças com deficiência;
- Orientar, acompanhar e coordenar o funcionamento e a estrutura das Escolas Especiais e programas de Educação Especial nas escolas regulares;
- Orientar e acompanhar os trabalhos desenvolvidos a partir de uma atualização periódica dos dados referentes aos serviços oferecidos pelas escolas e dos professores especialistas;
- Fazer a avaliação no contexto escolar.

A instituição especializada que era freqüentada pelos sujeitos desta pesquisa atendia no momento da coleta de dados cento e cinquenta pessoas com deficiência visual ou múltipla, e buscava fornecer condições para proporcionar o desenvolvimento das potencialidades das mesmas tendo por objetivo sua inserção social e inclusão escolar.

Os serviços oferecidos pela mesma estavam divididos em quatro setores:

- a. Setor pedagógico: voltado para desenvolvimento de atividades pedagógicas, tais como atividades de vida diária, Braille, educação física e recreação infantil, estimulação visual, informática especializada, oficina pedagógica, orientação e mobilidade, e Sorobã.

- b. Setor terapêutico: atendimentos especializados em diversas áreas da saúde e serviço social.
- c. Serviços de apoio: biblioteca e audioteca especializada, brinquedoteca, central de produção de material adaptado, centro de tratamento hidroterápico, estúdio de gravação, oficina pré-profissionalizante e programas de apoio na área da saúde.
- d. Setor de projetos: atividades específicas com tempo determinado que visam à complementação do ensino para alunos a partir de catorze anos.

Além destes setores de atendimento para a pessoa com deficiência, a instituição encontrava-se ainda em contato constante com a escola regular, proporcionando reuniões com os professores, capacitação, material de apoio pedagógico e material adaptado tanto para crianças com baixa visão quanto com cegueira. Existia também um professor itinerante que ia à escola para coletar informações e orientar os professores sobre o dia-a-dia da criança com deficiência no ambiente escolar.

Como fica evidenciado, a instituição especializada em questão buscava estabelecer parceria com as escolas regulares e com a Secretaria Municipal de Educação do município, visando favorecer o processo de inclusão escolar das crianças atendidas.

Esta seção teve por objetivo elaborar um panorama sobre a situação do sistema educacional no município estudado, pois apesar do levantamento realizado acerca da rede de atendimento e inclusão escolar de alunos do município em questão, cabe ressaltar que não foram encontradas pesquisas ou dados sistematizados a respeito da inclusão da criança com deficiência visual na rede regular de ensino desta cidade.

Ao longo deste capítulo foram abordadas questões referentes à definição de inclusão e seu processo histórico. Buscou-se ainda analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e mais especificamente em um município do estado do Paraná.

Nota-se por meio do referencial teórico apresentado que o processo de inclusão escolar ainda enfrenta diversas dificuldades e que no país há o risco de transposição do discurso produzido internacionalmente para uma realidade social e cultura diversa.

O discurso político construído no Brasil denota um ideal no qual todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos no ensino regular. Porém, para que isto

ocorra é necessário garantir um atendimento de qualidade a estas crianças, que propicie condições de aprendizagem e aquisição de conhecimento e não apenas sua inserção na estrutura física da escola. Verifica-se muitas vezes um discurso que desvaloriza o atendimento especializado fornecido por instituições especializadas, mas, se tomarmos como foco o desenvolvimento da criança com deficiência, por exemplo, podemos desfazer deste tipo de atendimento nas circunstâncias atuais?

CAPÍTULO III – INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

3.1. Pressupostos teóricos

Como afirma Nassif (2007), quando uma criança entra na escola está vivenciando um momento decisivo em seu desenvolvimento, pois é neste ambiente que ela terá contato com a cultura que passa por meio das gerações, aprendendo a conviver e compartilhar com a comunidade e com a sociedade de forma mais ampla. É o lugar no qual a criança começa a adquirir o conceito de sociedade inclusiva compreendendo que é preciso: aceitar as diferenças; conviver com pessoas em diferentes condições no que se refere à raça, religião, situação socioeconômica e física e; perceber a riqueza que pode ser vivenciada na convivência com a diversidade.

No processo de inclusão, toda a dinâmica da unidade escolar e da classe regular deverá ser seguida pelo aluno com deficiência, que respeitará as regras e os regulamentos comuns a todos. Entretanto, para assegurar o acesso e a permanência desse aluno na escola, toda comunidade educacional deve se envolver e rever a proposta e a prática pedagógica da escola, o currículo, o processo de avaliação, bem como providenciar apoio pedagógico especializado que atenderá esse aluno nas suas especificidades (*Ibid.*, p. 242).

Tomando por base a citação anterior, verifica-se que ao se falar em inclusão escolar não se está se referindo a uma tarefa apenas dos professores que recebem em suas classes crianças com necessidades educacionais especiais. O processo inclusivo requer comprometimento do sistema escolar em suas variadas instâncias (funcionários, professores, coordenadores, diretores e alunos); das famílias; das instituições especializadas, da comunidade e da sociedade em geral. A inclusão requer trabalho conjunto, não só para garantir a entrada e permanência da criança com deficiência na escola, mas também para proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento e aprendizado.

Quanto à relação entre família e escola que pode ser destacada como ponto fundamental para o processo de inclusão, a pesquisa de Tondim (2001), apesar de não focar famílias de alunos

com deficiência, levanta pontos interessantes para a reflexão sobre as características do relacionamento entre as duas instituições tão necessárias ao desenvolvimento do indivíduo.

Este autor, a partir de estudo de caso etnográfico realizado em uma escola da rede municipal da cidade de Betim (Minas Gerais – Brasil), buscou compreender a relação entre família e escola considerando que ambas as instituições interagem na missão de socializar as crianças. Em seu estudo ressaltou que:

A necessidade de uma integração efetiva entre os profissionais da escola e os familiares faz parte do discurso modernizador da educação, que prega ser esta uma das estratégias fundamentais para a garantia de um processo formativo das crianças e adolescentes, capaz de fazer frente aos desafios sociais contemporâneos. Dessa forma, as relações sociais estabelecidas entre esses atores educacionais devem ser consideradas tão importantes quanto os aspectos estruturais, salariais e de formação profissional (*Ibid.*, p.134).

O autor afirma, entretanto, que as relações estabelecidas entre família e escola devem ser compreendidas em seu caráter de diversidade, posto que variam dependendo do grupo social, cultural e econômico que frequenta a escola, bem como do posicionamento dos profissionais inseridos neste ambiente. No que se refere aos “alunos problema”, constatou-se que tanto família quanto escola tenta impor a forma de tratamento desta criança, sendo que a escola concebe que é necessária a existência de uma família nuclear para garantir o bom desenvolvimento das mesmas, concebendo que qualquer problema apresentado pela criança em seu desempenho ou comportamento na escola deve-se a desestruturas na organização familiar. “A solução do conflito expresso pelo ‘aluno problema’, bem como a negociação entre a família e a escola, tornam-se difíceis porque tanto familiares quanto educadores são portadores de trajetórias sócio-culturais diferentes e esbarram na dificuldade de satisfazer a vontade de um e de outro” (*Ibid.*, p. 136).

Assinala ainda que é preciso que se crie um senso de coletividade pelos familiares e profissionais na busca de assegurar o direito à educação das crianças. Conforme encontra-se nas legislações nacionais, é dever do Estado, da família e da sociedade proporcionar a educação. Frente a isto, devem ser estabelecidos limites na função da família e da escola que são definidos a partir de diálogo e comprometimento para um trabalho conjunto. As funções de cada instituição

não são definidas de forma rígida e estanque, mas, sim, dependem do contexto sócio-cultural e das particularidades de cada comunidade social e escolar.

O estabelecimento do senso de coletividade requer um trabalho permanente de articulação das partes, potencializando as contribuições de cada sujeito e reconhecendo que os conflitos que emergem das interações podem ser tratados como motivadores do crescimento e aperfeiçoamento do projeto comum. Para que as diferenças contribuam efetivamente para o projeto educativo, é preciso incentivar a sua manifestação; do contrário, elas adquirem o caráter de divergências que se cristalizam em antagonismos e obstruem a participação co-gestionária (*Ibid.*, pp. 136-137).

O autor comenta que uma das principais divergências encontradas neste estudo refere-se à definição dos papéis sociais da escola e da família, já que no cotidiano atual estas competências estão em constante intercâmbio, fato que gera incertezas quanto à atuação das duas instituições. É claro que existem especificidades em cada uma delas, porém não se devem levantar barreiras impenetráveis e imutáveis entre elas, sendo assim, não existe um modelo de relação entre família e escola, mas sim a construção da relação mais adequada para aquela comunidade.

Evidencia-se, pela observação desses dados, que a relação entre família e escola não deve ocorrer de forma “automática”, “natural” ou “pré-definida”, mas, sim, ser construída na convivência diária e levar em conta as características dos alunos atendidos, da comunidade da qual fazem parte... Ao ser estabelecida a partir de preconceitos e pré-julgamentos, o relacionamento entre estas instituições pode ocorrer de forma conflituosa na qual cada uma busca provar sua forma de pensar e agir para com a criança. Quando se fala em alunos com deficiência visual, os profissionais da escola que os atendem devem buscar conhecimentos a respeito destas crianças junto aos seus familiares e junto a elas mesma, estabelecendo assim uma relação de parceria na busca pelo desenvolvimento integral destes alunos.

As pesquisas vêm mostrando a importância de substituir o ensino segregado pelo inclusivo. Como apontado em capítulo anterior desta tese, nos anos 90 surgiram diversas declarações que previam a educação para todos. Profeta (2007), porém, ressalta que desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e 1988, com a Constituição Federal Brasileira, esta questão já estava posta.

Essa autora assinala ainda que ao falar de educação inclusiva, deve-se pensar também no professor e como ele passa por este processo. Quais os questionamentos que ele se fará ao receber uma criança com deficiência visual? Como lidar com esta criança com mais trinta e cinco a quarenta alunos em sala de aula? É preciso que ocorra uma efetiva preparação dos profissionais envolvidos na educação para que o processo pedagógico se dê de forma adequada, criando nova forma de atuar, perceber e se relacionar com a diversidade de alunos em sala de aula.

Não adianta estudiosos e pesquisadores afirmarem que não é necessário o professor estar preparado para receber e trabalhar com a criança com deficiência, porque, se ele não tiver o mínimo conhecimento, não saberá lidar, não conseguirá pedagógica e didaticamente orientar alunos com e sem deficiências ao mesmo tempo, com metodologia e estratégias que sejam adequadas a todos, não em detrimento da qualidade, mas, sobretudo, em razão das necessidades e diferenças individuais daqueles alunos que devem dividir, hoje e futuramente, espaços iguais ou semelhantes, sem preconceito e sem discriminação (*Ibid.*, pp. 213-214).

É preciso ter em mente a experiência passada do professor e por meio dela propor as transformações necessárias ao ambiente para receber os alunos. Muitas vezes o professor precisa de tempo para compreender o significado da escola inclusiva, podendo, por desconhecer a situação e as características das crianças, apresentar certa resistência diante da inclusão (Cf. NASSIF, 2007).

Batista (1998) ressalta que por diversas vezes a falta de conhecimento do professor sobre como proceder com as crianças com deficiência visual leva-os a depositar na deficiência todo problema apresentado pelo aluno, excluindo-o de sua responsabilidade de atuação.

Para Nassif (2007, p. 243), o professor no processo de inclusão deve:

- Ser a ponte entre o aluno com deficiência visual e seus companheiros;
- Criar uma boa dinâmica na sala, informando das peculiaridades desse companheiro;
- Propiciar situações lúdicas para que os colegas compartilhem das atividades, favorecendo a adaptação escolar desse aluno;
- Valorizar os trabalhos e as técnicas específicas (uso do sistema Braille, de materiais como reglete, soroban) do aluno com deficiência visual;

- Propiciar situações facilitadoras para que o aluno com deficiência visual faça um reconhecimento prévio do meio escolar para poder se movimentar com mais segurança;
- Não assumir total responsabilidade pela criança com deficiência visual, fazendo tudo por ela, sendo esta, responsável por suas ações.

A autora propõe ainda a distinção entre as funções do professor da sala regular e do atendimento especializado, bem como aquelas que são comuns a ambos. Estas funções estão transcritas abaixo em formato de tabela para melhor visualização.

Quadro III.1: Funções do professor da sala regular, do professor especializado e comuns a ambos

Professor da sala regular	Professor especializado	Funções comuns
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar um plano de ensino que contemple as diferenças de seu grupo. ▪ Preparar sua classe para receber alunos com necessidades educacionais especiais. ▪ Compreender seu aluno com necessidades educacionais especiais e respeitá-lo como pessoa que tem suas limitações, mas também seus pontos fortes. ▪ Incentivar os alunos a se ajudarem mutuamente de acordo com as necessidades de cada um, para a obtenção do conhecimento. ▪ Adaptar o ambiente físico da classe. ▪ Adaptar sua prática de educador de classe regular com recursos usados na Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar do planejamento geral do processo ensino-aprendizagem. ▪ Acessorar/orientar os professores da classe regular. ▪ Introduzir os recursos materiais e as técnicas pedagógicas específicas ao aluno e ao professor. ▪ Adaptar os materiais pedagógicos. ▪ Buscar uma relação articulada entre a direção da escola, coordenação, professores e demais funcionários. ▪ Atender o aluno dentro do princípio da individualização sem perder de vista o grupo e o trabalho coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não baixar as expectativas, subestimando o potencial dos alunos. ▪ Buscar suporte técnico-científico, administrativo, ou qualquer outro que seja necessário, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. ▪ Dar oportunidade aos alunos da classe e da escola de compreender e aceitar as diferenças individuais e de cooperar para minimizar as dificuldades decorrentes dessas diferenças. ▪ Envolver a família proporcionando orientação e apoio e fazendo com que participe do processo ensino-aprendizagem. ▪ Elaborar as adaptações curriculares em conjunto com a coordenação da escola. ▪ Avaliar o aluno, continuamente, de forma significativa/compreensiva. ▪ Incluir os alunos em

		<p>todas as atividades com modificações, quando necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a independência e a autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. ▪ Encarar a deficiência como uma perda que traz incapacidades específicas.
--	--	---

Fonte: Nassif, 2007, p. 244-245.

A respeito das funções dos professores especializados e da escola regular, Profeta (2007, p.219) afirma:

Tanto o professor do ensino regular quanto o especialista precisam lembrar que não são tutores daquele aluno e muito menos, babá, psicólogo, terapeuta e tantas outras incumbências, que, por vezes, assumem ou que as famílias querem que assumam. Ambos devem ser competentes no que fazem, reconhecer seus limites e buscar superá-los, mas não invadir outras áreas e não executar outros papéis; caso contrário não fará bem nem uma coisa, nem a outra.

Diversas vezes os professores da classe regular sentem-se ansiosos frente ao aluno com deficiência visual e, neste sentido, as instituições especializadas têm papel fundamental como facilitadora do processo de inclusão. Suas atuações podem ser feitas de diferentes maneiras, por meio de:

- Orientações à comunidade, aos familiares, à escola, ao professor da classe regular;
- Atendimento às necessidades específicas da pessoa com deficiência visual;
- Atualização de tecnologias;
- Participação em organizações de grande abrangência;
- Disponibilização de cursos de formação e/ou atualização (Cf. NASSIF, 2007).

Silva (2006) ressalta a importância de que o aluno com deficiência frequente as mesmas atividades que seus colegas, buscando alternativas para que ele se torne capaz de desenvolvê-las com o mesmo nível de dificuldade dos demais alunos. Gasparetto (2007) afirma, quanto aos

alunos com baixa visão, que eles estão interessados em aprender e executar as mesmas tarefas que as crianças videntes sempre que lhes derem a chance.

Profeta (2007), por sua vez, aponta que para que o aluno possa participar de todas as atividades escolares, muitas vezes o professor precisa recorrer à instituição especializada para obter orientação quanto à adaptação e recursos necessários para tal tarefa.

Nassif (2007) corrobora a afirmação acima ao destacar que a colaboração das instituições especializadas no processo de inclusão escolar constitui-se em cenário importante a ser considerado. Esta colaboração está prevista na legislação, já que este é um processo que não se restringe a escola regular. Podem ser encontradas referências a isto em diferentes documentos que tratam da inclusão como, por exemplo, em documentos do Ministério da Educação, tais como:

1. Resolução 2/2001 – CNE/CEB – Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p, 40)

2. Parecer 17/2001 – CNE/CEB.

(...) quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar

os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional. A composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não (BRASIL, 2001, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>).

3. Decreto 3956/2001 (promulgou a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência). Por este documento, o Brasil deve:

Artigo III

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (BRASIL, 2001, www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou/df3956.htm).

Ao longo de toda a legislação apresentada, evidencia-se a suposição de que a parceria com instituições especializadas deve ocorrer de forma a complementar ao atendimento às pessoas com deficiência e evitar atitudes de preconceito, discriminação, segregação social e educacional. Tendo em vista o documento preliminar¹⁴, veiculado pela internet em 2007, que propõe o fim da função de escolarização feita pela educação especial e a transformação das instituições especializadas em centros de atendimento, fica a pergunta se a função de colaboração entre escola regular e especial continuará prevista em lei. A resposta para este questionamento dependerá da interpretação dada a este documento pela comunidade em geral e pelo governo, já que nele não há a pressuposição do fim de parcerias entre essas instituições. Considerando que estas parcerias

¹⁴ Trata-se do documento cujo conteúdo foi abordado no capítulo anterior, a partir da página 115.

são funções de extrema importância para a inclusão, é imprescindível que as mesmas continuem e aumentem em quantidade e qualidade.

Para Nassif (2007) a colaboração entre instituição especializada e escola contribui para que não seja apenas garantido o acesso das crianças e adolescentes com deficiência visual à escola, mas também que se garantam as condições adequadas para sua permanência na mesma.

Um exemplo de parceria entre instituição especializada e escola regular pode ser exemplificado pela Fundação Dorina Nowill, no município de São Paulo, fundada em 1946 e que tem por objetivo:

Oferecer produtos e serviços que proporcionem às pessoas com deficiência visual condições para assumir seu papel de cidadãos; oferecer à sociedade informações e serviços a esse respeito e participar ativamente de ações voltadas à prevenção da cegueira (*Ibid.*, p. 250).

Esta fundação proporciona diversos tipos de atendimentos especializados para as pessoas com deficiência visual desde o diagnóstico até a reabilitação. A autora ressalta que a partir das observações feitas nesta instituição “parte das crianças matriculadas em escolas regulares não recebe o apoio oportunamente, afastando-se do currículo correspondente à sua idade, influenciando negativamente na sua auto-estima e no seu processo de aprendizagem” (*Ibid.*, p. 252). Muitas escolas e professores ainda são resistentes à inclusão por isto é necessário que se mude a forma de pensar, planejar e avaliar a inclusão escolar. Os professores das escolas regulares devem receber apoio e informações específicas para sua atuação com a criança com deficiência visual.

Os profissionais da Fundação Dorina Nowill acompanham os alunos que estão inseridos em escolas regulares (particulares ou públicas) e oferecem orientações aos técnicos e corpo docente das mesmas. Nassif (2007, p. 252) considera que este acompanhamento pode “trazer benefícios pedagógicos a alunos com deficiência visual, uma vez que a consideramos como um recurso a mais de apoio à educação inclusiva e não como um substituto dela”.

Deve-se ter em mente que ao se falar em inclusão escolar estão envolvidos diversos setores sociais e que a contribuição dos mesmos é fundamental para a efetivação desse processo.

Não se trata de falar em segregação dos alunos com deficiência nas escolas especiais, mas, sim, da união de recursos para facilitar e garantir o sucesso do processo inclusivo.

Esta pesquisa deparou-se também com um exemplo de parceria entre escola regular e instituição especializada, na qual além dos atendimentos especializados oferecidos para as crianças que compõem a amostra deste estudo eram também providenciados pela instituição especializada material adaptado, transcrição para o Braille, professor itinerante e reunião pedagógica com os professores da escola regular, que recebiam em suas classes alunos com deficiência visual. Esta parceria demonstrou-se fundamental para a inclusão dos alunos na sala comum.

Outro ponto relevante é que a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular não se limita à garantia de que ele aprenda Português, História, Matemática, Física, Química, mas também Música, Teatro, Dança e outras atividades complementares (Cf. PROFETA, 2007).

A música e a dança trazem a descoberta de diferentes formas de comunicação e na perspectiva educacional, visa ao conhecimento do corpo, da noção de espaço temporal, espaço físico (...), enfim, possibilita que as crianças com deficiência visual, aprendam a se conhecer melhor, a saber onde pode ir com seu corpo e as diferentes reações dele de acordo com os diferentes ritmos (*Ibid.*, p. 224).

Para Silva (2006) e Profeta (2007), as estratégias de ensino para alunos com deficiência visual devem levar em conta: como o aluno encara a sua condição e as limitações impostas pela mesma; se a deficiência é congênita ou adquirida; como ele utiliza seus sentidos presentes; quais materiais podem ajudá-lo no dia-a-dia e na escola como o Braille, o Soroban, o livro falado, materiais ampliados, recursos ópticos, tecnológicos e os recursos didáticos que o professor dispõe em sala de aula.

Cabe também enfatizar que as pessoas com baixa visão, diferentemente das que possuem cegueira, precisam de atividades que levem em consideração seu resíduo visual. Não existe um modelo de atuação, pois esta depende da perda visual, da causa desta perda e qual o resíduo que pode ser utilizado funcionalmente (Cf. PROFETA, 2007).

Barraga (1978) afirma que a habilidade de ver não é inata, ou seja, pode ser aprendida, e para que isto ocorra é preciso que os pais e professores tenham informações sobre o que a criança vê, como vê e como utiliza-se desta visão residual.

“Quando a criança com baixa visão chega à sala de aula, alguns professores não se preocupam muito em lhe dar atenção porque pensam que o resíduo que tem é suficiente para enxergar no quadro, para ler tipos comuns etc., e isso não é a realidade” (*Ibid.*, p. 229). Uma sala para ser considerada inclusiva precisa ter material adequado ao atendimento destes alunos como, por exemplo, objetos com cores contrastantes, cadernos de pautas mais largas e linhas bem definidas, livros com fontes ampliadas, entre outros. O programa deve ser amplo e visar ao seu desenvolvimento global, porém não deve sobrecarregar em demasia a criança para não desestimulá-la quanto a ir à escola.

Antes do atendimento, professor e auxiliar ou estagiário já deverão ter analisado o relatório do aluno e saber do que precisa; entretanto, quando ele chegar o professor deverá fazer uma rápida entrevista para verificar seus conhecimentos. Todo aluno traz algumas experiências que vivencia no meio em que vive. A partir daí é que os profissionais poderão preparar programas para um atendimento eficaz e eficiente. Durante as diferentes atividades pedagógicas que o professor fará com o aluno será possível ir verificando o que ele sabe sobre, por exemplo, atividades de vida diária: amarrar sapatos, abrir e fechar zíper, fechar botões, lavar as mãos, pentear-se, servir-se de líquidos entre outras atividades simples (PROFETA, 2007, p. 230).

Essas afirmações são de extrema pertinência, contudo, o que fazer quando o aluno é encaminhado para a sala de aula sem parecer prévio? Ou quando no prontuário contém apenas o código da CID para a deficiência? O professor, ao contrário do que relatado na citação acima, pode receber este aluno sem sequer saber o que significa ter baixa visão, sendo esclarecido apenas posteriormente. Nestes casos, se o professor não tem uma experiência prévia ele irá agir por “ensaio-e-erro” na tentativa de atender as necessidades desse aluno.

Muitos alunos com baixa visão precisam sentar-se na primeira carteira e levantar-se para conseguir enxergar o quadro negro. Além de dar ao aluno esta possibilidade, o professor precisa estar atento para a forma como ele escreve, já que muitas crianças com baixa visão encostam sua cabeça nas carteiras para conseguir ler e escrever. Frente a essa situação, é preciso que seja

adaptada uma prancheta para que posteriormente sua coluna não seja lesionada (Cf. PROFETA, 2007).

Frente a todos estes pressupostos, fica evidente o que já vem sendo afirmado por diversos autores, que não basta inserir o aluno com deficiência visual em sala de aula, é preciso dar-lhe condição para seu desenvolvimento e aprendizagem.

3.2. *Pressupostos de ação educativa para crianças com deficiência visual*

As crianças com deficiência visual apresentam uma redução na quantidade de informação que recebem. Essas informações, muitas vezes, podem ser de grande importância para o conhecimento do mundo exterior, o que causa a necessidade de que a criança encontre canais de abertura próprios para perceber o meio que a cerca. Sobre o assunto Martín e Bueno (1997) comentam:

O déficit visual não origina necessariamente problemas no desenvolvimento psicológico ou, pelo menos, não é evidente que a deficiência visual grave associe obrigatoriamente problemas psicológicos ou deficiências de desenvolvimento. Se é certo, como antes referíamos, que as experiências do indivíduo estão diminuídas, não é menos verdade que o organismo dispõe de outras vias de recolha de informação que podem suprir ou complementar a via visual, com a adequada orientação e apoio, não objectivados para a aproximação do indivíduo a um ‘padrão normal’, mas considerando-o como mais um indivíduo, que tem características e necessidades particulares (*Ibid.*, p.324).

Como apontado no capítulo I, as crianças com deficiência visual, assim como as videntes, possuem necessidades semelhantes em diversos aspectos, porém não se pode esquecer que cada criança tem uma individualidade e necessidades próprias que se estabelecem de acordo com seu desenvolvimento e ambiente no qual está inserida.

Em documentos oficiais são encontradas recomendações que tratam o conteúdo curricular a ser trabalhado pela criança com deficiência visual como o mesmo da vidente. Para as primeiras, sugere-se a ênfase na aprendizagem concreta, na instrução unificada (associação dos sentidos remanescentes) e na auto-atividade. As explicações em classe podem ser fornecidas da mesma

maneira, porém o professor deve estar atento para que essas explicações sejam descritivas e concretas, buscando que o aluno com deficiência visual manipule objetos e materiais mais semelhantes o possível dos reais para facilitar a compreensão e a participação dos mesmos nas atividades (Cf. SILVA, 2006).

Um dos objetivos da escola é proporcionar a inserção da criança no mundo letrado. Assim, para que esse alvo seja alcançado, a sistematização do processo de aquisição de escrita deve ocorrer de forma significativa e contextualizada, e não a partir de práticas e exercícios artificiais.

Antes de chegar à escola, e de iniciar formalmente o processo de alfabetização, a criança já tem uma série de conhecimentos sobre o mundo das letras. Diferentemente do que se pensava a criança não inicia seu processo de aquisição de escrita começando do zero. E isso vale para todas as crianças, com ou sem necessidades especiais (Reily, 2004, p. 89).

Apesar de já ter conhecimento e formular hipóteses sobre o processo de escrita, na escola este saber prévio da criança não é considerado, parte-se então de uma programação pré-estabelecida no ambiente escolar que prioriza o desenvolvimento perceptomotor como condição de aquisição da escrita. Reily (2004) chama atenção para a presença de um “currículo oculto” na escola que serve como base para a aquisição do conhecimento infantil sobre a escrita, predominando o modelo de prontidão, no qual a criança precisa treinar suas habilidades perceptuais e motricidade, não contemplando a função social da escrita e seu emprego na vida cotidiana. Este modelo permanece no trabalho com o aluno cego apenas com a substituição do treinamento da percepção visual pelo da percepção tátil.

A autora, porém, chama a atenção para o fato de que a criança com cegueira não possui a mesma oportunidade de contato espontâneo e cotidiano com o Braille como a criança vidente tem com a escrita. Este é um dos primeiros obstáculos a se enfrentar, pois se deve estar atento ao fato de tornar o Braille acessível para a criança com cegueira antes de seu contato formal com o mesmo, isto é, antes de que o Braille comece a ser ensinado de forma intencional e programada.

Para que a criança com cegueira construa noções sobre a função social da escrita, será necessário evidenciar, de várias maneiras, as ações de escrita que estão por toda parte, e o sentido que isso tem em cada contexto, tornando a escrita palpável, inclusive pela descrição verbal daquilo que está acontecendo à sua volta. Também será importante que ela tenha ampla oportunidade de “brincar de escrever” na reglete, equivalente ao que a criança pré-escolar vidente faz quando vai explorando uma variedade de traços, imitando as ações de escrita que observou em adultos (*Ibid.*, p. 91).

O professor muitas vezes concebe o processo de escrita como algo transparente para a criança, como se apenas se tratasse da compreensão de como cada letra correspondesse a um som. É preciso que o educador tente entender o processo de aprendizado da escrita a partir da perspectiva da criança e procure buscar suas hipóteses com relação a esse processo que, com certeza, diferem das do adulto. O letramento é uma construção pessoal, não se pode transmiti-lo para a criança, mas, sim, ajudá-la a buscar seu caminho de compreensão e operação do sistema sógnico. Este caminho deve ser percorrido tanto pela criança vidente quanto pela criança com cegueira (*Ibid.*).

Reily (2004), ao tecer reflexões sobre o ato de escrever, discorre que existem divergências entre os teóricos sobre a necessidade ou não do aluno com cegueira aprender as formas das letras, partindo do fato de que ele se utilizará do Braille como forma de escrita. Alguns profissionais acreditam que por não enxergar é desnecessário que o aluno saiba o formato das letras, outros assinalam que ao conhecer estes formatos, o aluno com cegueira poderá acompanhar de forma mais tranqüila o que se passa na sala de aula.

A apreensão do formato das letras pode ser conseguida por meio de materiais tridimensionais e além de aprender a reconhecer as letras o aluno deverá aprender a grafá-las usando prancha texturizada. Esta grafia é importante, por exemplo, para que ele possa aprender a escrever seu nome e assiná-lo, já que não existe assinatura em Braille em nossa sociedade, porém não é só isto. O aluno com cegueira não deve apenas aprender a grafia das letras para assinar seu nome, se for proporcionado a ele o conhecimento do alfabeto e dos numerais, ele terá possibilidade de fazer uso da grafia em tinta em situações cotidianas em que não dispuser de reglete ou máquina Braille como, por exemplo, tomar nota do número de um telefone para posterior transcrição ao código Braille.

Outra questão importante a ser contemplada é que quando se fala do aluno com deficiência visual o professor precisa estar atento ao planejar suas atividades para escolher os estímulos que serão priorizados nas mesmas para que estejam acessíveis ao aluno, mesmo que estas atividades, dependendo de sua natureza, requeiram adaptação. Para Martín e Bueno (1994), os estímulos básicos são:

Quadro III.2: Estímulos básicos

Experiências acústicas	Experiências diretas com pessoas	Experiências diretas com objetos
Palavras	Demonstração	Objetos
Estímulos musicais	Discussão e debate	Modelos
Efeitos sonoros	Técnica de <i>role-playing</i>	Imitações

Fonte: Martin e Bueno, 1994, p. 291.

Por exemplo, o valor didático de alguns meios de comunicação acústicos como o rádio muitas vezes é subestimado. Quando se fala em processos educativos de crianças com deficiência visual é preciso haver o aproveitamento do canal auditivo como fonte de acesso à informação (*Ibid.*).

As capacidades cognitivas devem ser estimuladas por uma forma de ensino que possibilite o desenvolvimento de habilidades que levem o aluno a melhores representações mentais dos conteúdos ministrados, como “a reflexão contínua, a capacidade de análise e síntese e a generalização de fatos e idéias, a compreensão dos fenômenos naturais, sociais, econômicos e políticos, que são condições precípuas para melhor compreensão e inserção no mundo das ações e relações que se materializam nas práticas sociais” (SILVA, 2006, p. 154).

Além de proporcionar oportunidades para que os alunos utilizem de seus sentidos por meio do toque, do cheiro, da exploração é preciso também ensinar como se usam esses sentidos para que se tenha um bom desenvolvimento dos canais de recepção. Isto é importante em todas as crianças, mas passa a ser mais importante nas que possuem uma deficiência visual, para que possam utilizar de forma eficiente seus sentidos remanescentes (*Ibid.*).

É, portanto, primordial que todos os educandos, e em particular o aluno cego, disponham de todos os recursos necessários para ter acesso ao currículo comum,

já que a dificuldade dos alunos cegos não está relacionada aos conteúdos a serem adquiridos, mas aos meios com os quais o sistema educativo conta para ensiná-los podendo ocorrer o paradoxo de haver o aluno incluído fisicamente na sala de aula, mas precisando de integração educativa propriamente dita (*Ibid.*, p. 154).

Quanto às intervenções específicas com as crianças com visão subnormal, Masini (2007, p. 20) ressalta que a meta principal das mesmas deve ser: “ampliar suas condições de desenvolvimento e aprendizagem com vistas à sua autonomia pessoal, integração individual e inclusão social”.

3.2.1. Estimulação visual

Para Masini (2007) a concepção de que se pode desenvolver a eficiência visual empregando-a na vida diária e nas atividades escolares é recente, pois por muito tempo as pessoas foram divididas em cegas ou videntes no que se refere à sua capacidade visual. “Não havia distinção entre as cegas e as que possuíam alguma acuidade visual, que se denomina baixa visão ou visão subnormal. Estas eram tratadas como se fossem cegas: aprendiam o Braille e pouco ou quase nada se atentava para a utilização do resíduo visual de que dispunham” (*Ibid.*, p. 19).

Essa autora ressalta a importância de que se busque o sentido da deficiência visual na vida do indivíduo que a possui, pois este sentido pode interferir no trabalho de intervenção com estas pessoas. É importante que as atividades para desenvolvimento da eficiência visual considerem situações de sua vida, estando atenta às características de sua personalidade, às concepções sobre deficiência que carregam, ao período do desenvolvimento em que elas se encontram e na qual perderam a visão.

Para Gasparetto (2007, p. 36-37):

A experiência mostra que indivíduos com baixa visão se diferenciam na habilidade de utilizar a visão. A habilidade visual depende não apenas da doença e da extensão da lesão ocular, mas também da eficácia do uso da visão. Por esse

motivo, não há “receitas” de atuação nem é possível fazer generalizações na educação destes indivíduos.

Esta autora afirma ainda que os alunos com baixa visão podem ter dificuldade para a visão de perto ou à distância. Estas dificuldades podem ser sanadas ou minimizadas por meio do uso de recursos ópticos e/ou não ópticos.

3.2.2. Recursos ópticos

São definidos como lentes que aumentam as imagens, são individuais e específicos para atender as necessidades de cada indivíduo. Os recursos ópticos podem ser de dois tipos:

- a. Para perto (ex. leitura de um livro): são usadas lentes positivas com grau elevado, podendo ser optado pela correção de um único olho (aquele com melhores possibilidades) devido à dificuldade na obtenção da visão simultânea em ambos os olhos. Ao aumentar-se o tamanho da imagem, diminui-se o campo visual, isto é, a área em foco é melhor do que a habitual. Podem-se utilizar também lupas manuais ou de apoio. As lupas manuais são interessantes, pois podem ser levadas facilmente a todo lugar, porém constitui-se em um problema ao se fazer uma leitura prolongada devido à dificuldade em segurá-la. Sendo assim, para leituras prolongadas a lupa de apoio é mais conveniente, pois o que varia é apenas a posição do olho do indivíduo.
- b. Para longe (ex. leitura da lousa): são utilizados sistemas telescópicos (telelupas) que tanto podem ser monooculares quanto binoculares. São usados em geral de forma estática, quando o indivíduo está parado, já que o campo visual fica restrito e a percepção à distância é alterada. No geral, são monooculares e presos ao pescoço do indivíduo por meio de uma alça. Quanto mais poderosa, menor o campo de visão (Cf. OLIVEIRA, KARA-JOSÉ, WILSON, 2000).

3.2.3. Recursos não ópticos e materiais adaptados

São aqueles que não se utilizam de lentes para obter a melhoria do desempenho visual. Em sala de aula podem ser usados:

- a. Iluminação adequada;
- b. Apoio adequado para leitura e escrita;
- c. Cadernos com pautas ampliadas;
- d. Lápis 6B ou 3B;
- e. Canetas hidrográficas que permitem maior contraste;
- f. Livros didáticos com tipos ampliados;
- g. Chapéus e bonés podem ajudara na diminuição do reflexo da luz excessivo em ambientes externos;
- h. Guia de leitura, isto é, utilização de uma régua para marcar a linha, ou uma cartolina preta com uma abertura no centro (Cf. OLIVEIRA, KARA-JOSÉ, WILSON, 2000).

Para Sóler, Piazza e Ezequiel (2007), além dos recursos apresentados acima também são importantes os auxílios para postura e posicionamento, os auxílios para a escrita e os eletrônicos.

Além disso, a princípio, ao receber uma criança com visão subnormal em sala de aula é preciso que ela se sente nas cadeiras das primeiras fileiras e em uma posição onde não tenha reflexo da luz sobre a lousa. Todos os indivíduos precisam de uma iluminação adequada para a leitura, principalmente aquele com visão subnormal que, em geral, precisa de maior iluminação (Cf. OLIVEIRA, KARA-JOSÉ, WILSON, 2000).

A fonte de luz deve ser posicionada próxima ao material de leitura; candeeiros com braços ajustáveis são muito úteis para esta finalidade. Nem todos os pacientes beneficiam com a incidência direta de luz, sendo importante experimentar diversas posições e estilos para encontrar a que mais se adapta às condições individuais. Algumas condições específicas como o albinismo e a aniridia (ausência de íris) tornam a retina extremamente sensível ao excesso de iluminação sendo necessárias lentes filtrantes especiais (*Ibid.*, <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-entendendoBxVisao-profs.htm>).

Com relação aos alunos com cegueira, podem-se destacar materiais em alto relevo ou maquetes, escrita em Braille e recursos para a aprendizagem do cálculo como o Soroban.

3.2.4. Currículo escolar

O currículo para uma criança com deficiência visual deve contemplar as mesmas áreas e atividades do programa regular, considerando, entretanto, as necessidades específicas dessa criança e o uso de materiais didáticos propícios. Pode ainda ser necessário o reforço pedagógico e técnicas específicas (Sóler, Piazza e Ezequiel, 2007).

Gasparetto (2007) ressalta que o professor do sistema regular não precisa deter conhecimentos de especialista na deficiência visual, porém é de importância crucial que ele conheça as possibilidades e necessidades apresentadas por alunos com cegueira e baixa visão para que sua atuação seja adequada e eficaz. O professor necessita estar atento ao uso de recursos auxiliares como adaptações de materiais ou alterações ambientais, pois mesmo contando com recursos ópticos esses alunos podem continuar apresentando sérias limitações na visão.

A autora considera ainda que a programação pedagógica do aluno deva focar o enriquecimento das experiências visuais significativas por meio de diversas ferramentas como, por exemplo, a utilização de jogos e materiais não convencionais que sirvam como motivadores e facilitadores no uso funcional da visão (*Ibid.*).

3.3. Pesquisas sobre inclusão de crianças com deficiência visual

A seguir serão relatadas algumas pesquisas que tiveram como objetivo tecer reflexões e análises acerca da inclusão escolar de crianças com deficiência visual.

Anache (1991) realizou um estudo a partir de depoimentos de pessoas com deficiência, técnicos e professores tanto da escola especial quanto da escola regular no Mato Grosso do Sul. Segundo o autor, existia uma tendência em considerar como possuindo cegueira todos os

indivíduos que apresentavam deficiência visual grave, o que dava origem a situação conflituosa para os indivíduos com visão subnormal. “De um lado, as suas funções e papéis se sobrepõem às dos cegos e, não o sendo, são segregados. De outro lado podem ser considerados ou mesmo confundidos com os videntes, sem que possuam condições de desempenhar todas as atividades de uma pessoa com ‘visão normal’” (*Ibid.*, p.84).

No Mato Grosso do Sul, a primeira iniciativa para atendimento de pessoas com deficiência visual data de 1957 com a fundação do Instituto Sul-Matogrossense para cegos “Florivaldo Vargas” (I.S.M.A.C.), localizado em Campo Grande. Só a partir de 1985 é que se buscou ampliar o atendimento para o interior do Estado e, em 1986, foi fundada a primeira sala especial na cidade de Paranaíba, em caráter experimental (*Ibid.*).

Nesta pesquisa, foi observado que muitas vezes encontravam-se pessoas com deficiência visual matriculadas em salas especiais para pessoas com deficiência mental leve. “Essas pessoas apresentam dificuldades para aprender por não enxergarem bem. Em muitos casos, a deficiência visual é constatada quando este já experimentou, por um bom tempo, o processo de estigmatização e sobrecarga de preconceitos” (*Ibid.*, p. 87).

Para esse autor o I.S.M.A.C., em 1990, continuava sendo a principal fonte de atendimento para as pessoas com deficiência visual neste Estado e apresentou uma tabela comparativa das matrículas nesta instituição e no ensino regular conforme segue:

Tabela III.1: Número de alunos matriculados no I.S.M.A.C., e número de matrículas no ensino regular

ANO	Alunos matriculados no ISMAC por ano		Alunos matriculados no ensino regular por ano	
	Matrícula inicial	Matrícula final	Matrícula inicial	Matrícula final
1964	08	08	01	01
1965	08	08	06	04
1966	11	10	05	03
1967	13	13	07	07
1968	17	13	11	10
1969	15	13	10	09
1970	16	16	13	13
1971	16	16	13	10
1972	20	18	14	09

1973	21	21	10	06
1974	25	25	14	12
1975	32	25	16	15
1976	31	27	14	10
1977	29	28	17	15
1978	34	31	19	18
1979	37	31	22	22
1980	46	37	24	21
1981	44	37	26	23
1982	42	46*	27	23
1983	48	47	27	23
1984	57	47	28	24
1985	59	51	24	21
1986	55	50	18	8
1987	57	50	21	21
1988	52	49	21	20
1989	50	48	28	21
1990	50	39	17	14

*Alunos novos matriculados no decorrer do ano letivo. Fonte: ANACHE, 1991, p. 90

Podem-se verificar nesta tabela duas tendências, a primeira se refere ao aumento da procura ao longo dos anos tanto pelo atendimento especializado quanto pelo ensino regular, e a segunda à grande predominância do atendimento especializado sobre a inclusão em escolas regulares dessas crianças.

No I.S.M.A.C. eram oferecidos diversos atendimentos às crianças com deficiência visual. Apenas após ter concluído a alfabetização e/ou a aprendizagem do Braille que essas crianças eram direcionadas ao Ensino Regular para iniciar ou retomar seus estudos, caso desejassem (Cf. ANACHE, 1991).

Na Escola de Ensino Regular, nem sempre recebe o tratamento adequado. Atitudes de ‘compaixão’, ‘rejeição’, ‘curiosidade’ são constantes. Com o passar do tempo constatamos que, em alguns casos, o próprio ‘deficiente’ da visão ‘tira proveito’ da sua condição, para se beneficiar ou mesmo levar vantagem sobre os demais alunos em relação a notas, trabalhos ou outra atividade. Verificamos, ainda, que, para muitos professores, ter um aluno ‘deficiente’ visual na sala é ser **missionário** e até mesmo ‘herói’ frente aos colegas que rejeitam tal ‘missão’ (*Ibid.*, p. 99).

Evidenciou-se também que muitas vezes na escola regular a criança com deficiência era excluída de determinadas atividades, em especial de comemorações, festas e aulas de educação física. Quanto a esta última atividade, ela era dispensada, pois se fazia esta disciplina na Escola Especial (*Ibid.*).

Anache (1991) ressaltou ainda que antes de ingressar na Escola Regular (após a alfabetização), eram feitas novas avaliações e diagnósticos, o que, segundo o autor, demonstrava a grande preocupação em ‘medir’ a deficiência por testes e pela avaliação dos alunos nas atividades realizadas na instituição especializada. “Além de tudo isso, existem escolas no Estado que demonstram resistência em receber o aluno portador de ‘deficiência’ visual, pois temem que esses sejam incapazes de aprender. Para elas ‘deficiência visual’ é também ‘deficiência mental’” (*Ibid.*, p. 99).

A família, escola, trabalho e instituição especializada eram vistas como agências mediadoras do processo de integração das pessoas com deficiência, porém, segundo o autor, constatou-se que ao invés de serem meios para promover a integração, muitas vezes tornam-se obstáculos e dão origem a mais segregação.

Foi constatada que a discriminação para com a pessoa com deficiência visual, presente na família, originava-se no momento em que a deficiência era diagnosticada, surgindo comportamentos como a superproteção e a negação. “Tanto o primeiro quanto o segundo denotam certa rejeição, primeiramente por parte dos seus progenitores” (*Ibid.*, p.100).

Na experiência deste pesquisador no I.S.M.A.C. foi assinalado que era raro encontrar clima familiar acolhedor e de aceitação, no qual a pessoa com deficiência visual fosse encorajada a explorar o meio em que vive. Verificou-se que as pessoas que chegavam à instituição eram inibidas e apresentavam dificuldades de relacionamento com os outros devido à falta de estimulação adequada de seus pais ou cuidadores. E com relação à instituição especializada, também foi evidenciado que em muitos momentos ela contribuía para a segregação da pessoa com deficiência visual (*Ibid.*).

Outro problema enfrentado pela instituição era devido à falta de estimulação adequada e por chegarem tardiamente à instituição. Por esses motivos, as crianças com deficiência visual apresentam problemas de comportamento tais como: conhecimento limitado do mundo; inabilidade social; desajustamento emocional; vocabulário pobre; raquitismo; falta de

coordenação motora; carência de atividade física; ausência de lazer; auto-imagem comprometida; não aceitação da deficiência; estereotípias e maneirismos. Estes comportamentos muitas vezes levavam a confusão da deficiência visual com a mental e mesmo com o autismo.

O autor levantou a possibilidade que devido ao grande número de problemas apresentados pelas crianças os técnicos adotavam os testes formais como meio de avaliação e diagnóstico antes de iniciar as intervenções. “Parece que existe maior preocupação com o diagnóstico do nível intelectual do que o oftalmológico, quando na verdade esse último é que elucida a real situação da pessoa, possibilitando técnicas adequadas de intervenção” (*Ibid.*, p. 108).

Os objetivos desta instituição eram promover a educação da pessoa com deficiência visual e sua profissionalização para que a mesma se tornasse uma cidadã ativa, porém o que foi constatado foi o contrário. “Existem esses anseios, porém, não existe uma coerência entre o discurso e a prática. As contradições são evidentes entre ambos, gerando situações conflituosas que terminam por afirmar a segregação do ‘deficiente’ da visão” (*Ibid.*, p. 108).

Quanto à escola regular, acreditava-se que a inserção da pessoa com deficiência nesse ambiente era um sinal de integração, porém Anache (1991) deparou-se com alguns entraves dessa questão, primeiramente pela falta de conhecimento teórico-prático dos estudantes com deficiência visual. Eles apresentavam dificuldade para se adaptar às exigências da escola regular, em especial no início. Foram observados ainda sentimentos de inadequação dos alunos com deficiência visual, pois eles acreditavam que estavam atrapalhando seus colegas ao perguntarem algo ou pedirem para que a professora ditasse a matéria. Muitas vezes, por serem tomados por ansiedade não conseguiam acompanhar o ditado.

No levantamento realizado para esta pesquisa foi constatado que de 55,5% das matrículas na escola regular no período de 1964 a 1990, apenas 1,35% concluíram o curso superior e mais agravante, apenas 2% terminaram o segundo grau (*Ibid.*).

Os dados desse estudo indicam que até 1990 a inclusão escolar da criança com deficiência visual no Mato Grosso do Sul era deficitária e encontrava diversos obstáculos para sua implantação, a começar pela exclusão do aluno da escola regular no processo de alfabetização. A instituição especializada funcionava então como ambiente protegido que visava ao desenvolvimento do aluno, porém, não dava oportunidade de convivência social com outras

crianças sem deficiência, gerando dificuldade para a inclusão posterior e para a aquisição da independência.

A grande ênfase na avaliação das capacidades intelectuais dos alunos com deficiência visual também demonstra mais uma vez a aproximação entre visão e conhecimento, sendo assim, ao serem desprovidos da visão também o eram automaticamente das informações e do processo de ensino-aprendizagem.

Caiado (2006), por sua vez, realizou uma pesquisa acerca das lembranças sobre a vivência escolar de pessoas com perda total da visão que tivessem sido alfabetizadas em Braille e cursado o ensino regular. Foram entrevistadas seis pessoas maiores de dezoito anos que apresentavam as condições anteriores, porém, uma delas não pode ser considerada já que a perda visual tinha ocorrido de forma progressiva. Uma preocupação da pesquisadora foi buscar indivíduos que pudessem representar diversas camadas sociais, para constatar diferenças ou não nas vivências escolares. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Em seu estudo, os entrevistados destacaram as seguintes questões:

1. *A educação especial era assumida pela família ou por instituições filantrópicas:*

a. As famílias que contavam com recursos econômicos podiam garantir a educação no ensino regular, mesmo que fosse em escolas particulares, e ainda conseguir recursos didáticos adequados. Depoimento:

Na 5ª. série, passei para o Colégio Cristo Rei, um colégio particular formidável. Quem repetisse um ano era convidado a se retirar da escola. Quando minha mãe decidiu me matricular nessa escola, três professoras de educação especial da UNESP, uma quase aposentando e com muita bagagem, falaram para ela não fazer isso, mas minha mãe insistiu e só lhes pediu que alguém fizesse ensino itinerante. Foi um dos melhores anos da minha vida. Foi fantástico! (CAIADO, 2006, p. 101).

b. As famílias sem recursos econômicos quando não tinham acesso aos serviços prestados pelo governo dependiam de instituições especializadas, sendo prolongado o período em que a criança permaneceu em casa. Depoimento:

Na década de 50, nenhum professor, na minha cidade, conhecia o sistema Braille. Então, fiquei quatro anos praticamente em casa (...). Antes de ir para o Padre Chico, passei por uma outra instituição, em Ribeirão Preto, que é pertinho da minha cidade – São Sebastião do Paraíso (...) Nessa instituição, foi a primeira vez que eu vi o Braille e foi aí, também, que descobri que eu era cego. Nesse internato só havia adultos e eu estava com 12 anos e não tinha outra criança para dividir experiências, e isso me fazia uma falta terrível. Foi um problema sério. Até que um dia, resolvi não voltar depois das férias. E não voltei (*Ibid.*, p. 102).

2. *Necessidade de recursos didáticos específicos e serviços especializados:*

- a. Ao depender dos serviços públicos de apoio didático, muitas vezes as crianças com deficiência visual sentiam-se abandonadas. Depoimento:

Um dia, eu soube que havia sala de recurso no Carlos Gomes. Foi no início do 4º bimestre, da 8ª série em 1989. Cheguei aqui e conheci a professora Hitomi, foi a minha luz (...) mas a Hitomi precisou sair da escola para fazer mestrado e a sala de recurso ficou sem professor e eu me vi abandonada de novo. A professora só fazia transcrição e não dava recurso. Foi muito difícil (*Ibid.*, p. 110-111).

- b. Entraves ao depender do serviço especializado oferecido por escolas especiais. Depoimento:

Na 5ª série, por um tempo, a professora do instituto foi à escola transcrever as provas, depois não foi mais e fui obrigada a fazer tudo oralmente. Isso me prejudicou muito. Tenho uma defasagem terrível em português (*Ibid.*, p. 111).

- c. Quando a escola não dispunha de recursos, muitas vezes a família tinha de proporcioná-los. Depoimento:

No colégio não havia sala de recursos. Quem me deu apoio foi minha mãe, que aprendeu o Braille. Embora ela não tenha nenhuma formação em educação especial, como professora regular de português da escola, ela pôde fazer o que a escola precisava, mas dependia dela esse tipo de apoio (*Ibid.*, p. 111).

- d. Dificuldades especialmente no ensino fundamental e ensino médio. Depoimento:

No ginásio também fiquei completamente sem recurso. Alguns professores me aceitavam, outros não. Às vezes, ao invés de fazer as perguntas para mim, perguntavam pra o meu colega do lado. Eu me lembro como se fosse hoje, a professora chegou e disse “-Para eu saber o nome de vocês, cada um escreve o seu nome nesta lista”; foi de carteira em carteira e, quando chegou na minha frente, eu tenho um pouco de percepção de luz, ela perguntou para a minha amiga do lado: “-como ela se chama?” e um outro colega respondeu: “-Professora, ela fala, viu?” (...) (*Ibid.*, pp. 112-113).

3. *Exclusão que vai além da deficiência:*

A autora constatou em sua pesquisa que muitas vezes estar ou não na escola não depende apenas da presença ou ausência de uma deficiência, mas, sim, das condições socioeconômicas da pessoa com deficiência. Segundo a autora:

(...) os dados dos depoimentos orais falam mais alguma coisa (...) eles mostraram que, mesmo antes de o movimento de inclusão ter chegado ao Brasil, mesmo com força de lei, algumas famílias já conseguiam que seus filhos frequentassem escolas regulares. Também é importante lembrar que legalmente essa possibilidade podia assim ser interpretada na lei desde 1961, na lei 4.024, art 88 que afirma: ‘a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (*Ibid.*, p. 123).

Dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa, dois iniciaram seu percurso escolar na educação infantil regular privada e ingressaram na primeira série também na rede particular, frequentavam ainda atendimento pedagógico especializado para crianças com deficiência visual. Os outros três sujeitos, no entanto, tiveram percursos muito diferentes chegando a ter atendimento apenas a partir dos quinze anos de idade (*Ibid.*).

Evidencia-se pela pesquisa da autora que a inclusão não depende apenas da análise da concepção social e cultural sobre a deficiência, mas também das condições socioeconômicas dos indivíduos. A partir da análise dos dados coletados, Caiado (2006) tece duas considerações a respeito da escola inclusiva:

- A formação do professor deve considerar a heterogeneidade humana e, dentre ela, as particularidades referentes ao ensino da pessoa deficiente.

Questionar a determinação biológica não é negar a dimensão biológica. A diversidade que há entre as crianças tem raízes históricas, culturais, sociais e biológicas. Não há por que negar nenhuma dimensão do real. O professor precisa conhecer as raízes da diversidade humana e, assim, aprender a desenvolver e criar uma práxis pedagógica que impulse o desenvolvimento de todos. Nessa linha, entendo que a educação especial deve ser conteúdo de todos os cursos de formação de professores da educação básica. Também em cursos de nível médio, dado que há regiões do país com alto índice de professores leigos (...).

- A rede pública de educação deve oferecer serviços educacionais especializados de apoio ao aluno deficiente visual que está no ensino regular. Esse aluno precisa desses serviços para ter acesso, permanência e sucesso escolar. Negar esses serviços é compactuar com uma política que impede o acesso aos direitos sociais (*Ibid.*, pp. 133-134).

As parcerias realizadas por instituições especializadas e escolas regulares são úteis e cooperativas, mas muitas vezes não suprem as necessidades dos alunos, por essa razão a afirmação da autora de que a rede pública precisa oferecer serviços educacionais especializados é de extrema importância. Ao se pensar nas grandes metrópoles, pode-se verificar a atuação das instituições especializadas, que auxiliam, mas, mesmo assim, muitas vezes não conseguem atender toda a demanda por apoio. Porém, em regiões mais afastadas as crianças com deficiência permanecem na dependência do atendimento público que não ocorre.

Outra pesquisa que pode ser citada é a de Silva (2006), que estudou a inclusão de um aluno cego na sala regular de uma rede particular de ensino, na cidade de Natal (RN), tendo como objetivo analisar as estratégias de ensino utilizadas para facilitar sua aprendizagem. Esta investigação constatou que a aquisição do conhecimento acadêmico se dava especialmente pela leitura do Braille, uso do Soroban, do computador e dos sentidos remanescentes, sendo que desses o mais utilizado era o da audição. O aluno acompanhava o mesmo currículo, com o mesmo nível de complexidade e não demonstrava grandes dificuldades para seguir o raciocínio do grupo, porém apresentava dificuldade para escrever em Braille e para usar o Soroban.

Este aluno era submetido às mesmas regras e normas de disciplina que os demais alunos. Estimulava-se o uso da bengala, porém encontrava-se resistência para tanto, fato comum na adolescência. Ele também dominava a técnica de autoproteção que pressupunha a elevação da mão esquerda à altura do rosto e da direita na altura da cintura para esquivar-se de obstáculos. Ele já possuía alguma independência e autonomia em especial para ambientar-se na escola, o que se

deve ao trabalho realizado pelos educadores para que o aluno pudesse orientar-se dentro do prédio (*Ibid.*).

As explicações em sala de aula eram dadas da mesma forma para todos os alunos, sem, no entanto, a devida preocupação em primar pela descrição e pela manipulação, por parte do aluno cego, de objetos e materiais que facilitassem a compreensão do que estava sendo exposto. Em alguns momentos, para atender à necessidade individual do aluno, as explicações eram repetidas individualmente e com a utilização de algum material didático que favorecia a compreensão, tal como quando a professora da 4^a. série explicava ao aluno a formação de Classes Numéricas utilizando, para tanto, o Soroban e o Material Dourado (*Ibid.*, p.156).

Para as anotações do conteúdo, o aluno utilizava-se da máquina Braille, pois não possuía a reglete. A autora relatou que em uma ocasião o aluno não pôde anotar os conteúdos, pois a máquina falhou. Participava ainda de todas as áreas do currículo escolar, tais como artes, músicas, danças, teatro, educação física e outras atividades especiais como aulas de campo (*Ibid.*).

Em relação ao processo avaliativo, o aluno com cegueira seguia os mesmos critérios adotados para os demais e eram lhe proporcionados recursos para que respondesse às questões ou por meio do Braille ou da verbalização. Além disso, era lhe dado um tempo mais amplo para a realização da avaliação (*Ibid.*).

Para a autora, não é a falta da visão que condena as pessoas à marginalidade, ao abandono, mas, sim, as relações de poder que são instituídas e as concepções e ideologias da sociedade atual, decorrentes da história da humanidade. Dessa forma, as pessoas com cegueira são diferentes no que diz respeito à aparência, à forma de comunicação, à sua formação como indivíduo, porém, assim como as demais pessoas, possuem capacidade produtiva e relacional, e potencial para o desenvolvimento, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades e condições necessárias (*Ibid.*).

Claramente são observadas diversas dificuldades encontradas pelas escolas para atender às crianças com deficiência em geral, como: falta de preparo dos professores, problemas socioeconômicos dos alunos e professores, falta de apoio das escolas, dos colegas e dos governos, falta de material, concepções sobre a deficiência que valorizam o déficit e não a potencialidade... Porém, podem-se encontrar alternativas para inserir a criança com deficiência no processo

educativo de forma adequada, por meio da busca pela mudança de concepções e não cristalização dos métodos pedagógicos empregados (*Ibid.*).

Também cabe ressaltar a pesquisa desenvolvida por Ormelezi (2006) com três crianças com cegueira congênita entre cinco e nove anos de idade que possuíam problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global. Esse trabalho teve o objetivo de conhecer as especificidades desses sujeitos para oferecer subsídios ao educador no processo de inclusão escolar.

A autora constatou que as três crianças tiveram em suas experiências educacionais, tanto na instituição especializada quanto na escola regular, um ponto de transformação na direção de proporcionar um corte na relação entre mãe e filho onde, até então, ocupavam lugar cristalizado.

O atendimento na instituição especializada teve o papel de primeira inclusão educacional na medida em que funcionou como um corte na relação entre criança-mãe-família, inserindo-a em contexto sócio-educativo (*Ibid.*).

Em todas as crianças observadas foi constatado o efeito terapêutico da escola, mas é preciso que exista um trabalho permanente de construção de significantes que enlacen essas crianças ajudando-as a fazer uma ligação com o social, constituindo, assim, sua subjetividade. A escola por si só não consegue efetivar este trabalho, precisando, portanto, da parceria com as famílias e com os profissionais especializados (*Ibid.*).

Na proposta de educação das crianças cegas com transtornos graves na constituição subjetiva e no desenvolvimento, o que se busca é a possibilidade de que essa criança se constitua por algum fragmento de fala ou qualquer outra forma de expressão; a possibilidade de mergulhá-las na vida e na cultura, um banho libidinal, para submergir e tomar forma e lugar no mundo. É nesse aspecto que centramos ainda mais nossa preocupação ao defendermos a inclusão educacional e escolar e é também onde residem polêmicas, dissidências, negligências, inadequações, muitas dúvidas metodológicas e algumas experiências recentes. Se a inclusão das crianças apenas deficientes visuais na escola já não é de fácil execução, para as crianças com outros comprometimentos associados é um grande desafio. Exigirá muita maturidade dos profissionais envolvidos, muito estudo, capacidade de análise de situação e inovação na elaboração de propostas educativas de ruptura dos modelos pedagógicos; exigirá a participação efetiva da família em todos os processos de avaliação e análise que implicam tomadas de decisão em conjunto (*Ibid.*, p. 287).

Ormelezi (2006) observou que as mães acreditavam que seus filhos deveriam freqüentar a escola especial, pois nesta haveria especialistas que possuem conhecimentos sobre a deficiência, estando, portanto, preparados para trabalhar com eles. Além disto, as classes sendo menos numerosas proporcionariam maior atenção para cada criança. Ao observar essas posições, pode-se constatar a prevalência do modelo médico de atendimento às pessoas com deficiência, bem como uma falta de preparo da escola regular para atender essas crianças.

Pensamos que a permanência dessas crianças na escola requer um monitoramento muito próximo e constante, a preparação de toda comunidade escolar e da família. Essas práticas não representam soluções e respostas acabadas. São artifícios ou respostas parciais, construções possíveis que vamos encontrando no espaço escolar e que beneficiarão a todas as crianças, porém não deve se converter em sistemas rígidos, que vão perdendo o sentido e se tornando mecânicos, meramente burocráticos e fator impeditivo da construção do conhecimento e da possibilidade da constituição dos sujeitos (*Ibid.*, p. 288).

Masini (2004b) realizou uma pesquisa na qual buscou analisar o processo de inclusão escolar e social em três diferentes níveis de escolaridade: ensino fundamental, médio e superior, visando à verificação das condições de desenvolvimento de indivíduos com deficiência visual tanto em situações escolares/educacionais quanto em relação à sua produtividade.

Foram analisados dados acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência visual que freqüentavam atendimento especializado na Associação Laramara. A partir desses dados, puderam ser obtidos esclarecimentos sobre os fatores que favorecem e os que dificultam a inserção desses alunos na escola nos diversos níveis citados acima e em instituições públicas e privadas. Compuseram a amostra cinco alunos que freqüentavam o ensino fundamental, três que freqüentavam o ensino médio e quatro o ensino superior, totalizando doze.

Sendo uma clientela que conta com o apoio e acompanhamento de profissionais especializados, os sujeitos desta pesquisa não são representativos da clientela da escola brasileira, pública ou particular. O atendimento realizado pela Associação Laramara, embora atinja um grande número de pessoas, restringe-se a uma clientela em situação privilegiada, na qual as atividades são planejadas e organizadas segundo as necessidades específicas da pessoa com deficiência visual (MASINI, 2004b, p. 5).

Por se tratar de amostra que conta com atendimento especializado, organizado de forma a atender suas necessidades específicas, a autora ressalta que não é surpreendente encontrar mais fatores referentes ao que facilita do que ao que dificulta a inclusão. Os dados desta pesquisa referem-se a estudantes que tiveram condições apropriadas de desenvolvimento e não possuem interferências de outros comprometimentos. “Essa característica dos sujeitos da pesquisa, resguardou esta investigação de desviar – se da meta central da pesquisa de realizar uma análise mais cuidadosa sobre as condições necessárias à inclusão escolar de alunos com deficiência visual” (*Ibid.*, p. 5).

Quanto às condições que facilitam a inclusão foram destacadas:

- Professor estar disponível para auxiliar e ensinar buscando atender as necessidades dos alunos (7/12)¹⁵.
- Estabelecer relação de amizade com os colegas (10/12).
- Ter auxílio dos colegas em sala de aula (9/12).
- Receber auxílio dos pais (8/12).
- Frequentar a instituição especializada (10/12).
- Dialogar abertamente sobre sua deficiência e limitações (7/12).
- Conseguir enfrentar as dificuldades e planejar o futuro (8/12).
- Ter independência e autonomia (8/12) (*Ibid.*).

As condições que dificultam o processo de inclusão encontradas foram as seguintes:

- Professores que não estão abertos para atender as necessidades dos alunos com deficiência (9/12).
- Atitudes de discriminação dos colegas de classe (4/12).
- Não receber ajuda dos colegas (4/12).
- Ter dificuldade no relacionamento social com indivíduos da mesma faixa etária ou da classe (4/12).
- Falta de preparo e disponibilidade da escola para trabalhar com alunos com deficiência (4/12).
- Sofrer discriminação social devido à deficiência (4/12) (*Ibid.*).

¹⁵ Esta indicação numérica após cada condição refere-se ao número de sujeitos que se referiu com relação à condição analisada. Neste caso, foram sete alunos do total de doze estudados.

No que se refere à teoria, ficou comprovado que são necessários aprofundamentos nas pesquisas sobre o processo de inclusão, porém, as considerações sobre os dados demonstraram que a compreensão da problemática da inclusão vem sofrendo avanços e que a inclusão escolar ainda se configura como um desafio a ser enfrentado. Foi constatado ainda que aceitar o aluno com deficiência visual e disponibilizar-se para atendê-lo (por parte dos professores) são fatores necessários, porém não suficientes para garantir a efetiva inclusão. A pesquisa ainda apontou alguns dados que merecem atenção (*Ibid.*).

- a) Algumas atitudes dos professores revelaram desconhecimento sobre as possibilidades do estudante com deficiência visual, sobre o ato de aprender e as condições necessárias para que ocorra uma elaboração do que é ensinado e apropriação desse conhecimento. Uma ilustração desse tipo de atitude dos professores é a de fazer menos cobranças aos alunos com deficiência visual em relação às que são feitas aos demais alunos. Essa atitude revela desconhecimento e descrença nas possibilidades do aluno com deficiência visual. Esse procedimento dos professores para “ajudá-lo”, revela que não têm consciência de que o aluno fica, dessa forma, com falhas em sua escolarização ao deixar de realizar o que os outros são obrigados a realizar. Isso evidencia despreparo dos professores e uma forma de discriminação que requer esclarecimentos sobre questões teóricas mais básicas.
- b) Diversas situações evidenciaram discriminações a pessoas com deficiência visual (*Ibid.*, p. 7).

A partir dos resultados desta pesquisa foi evidenciado que para garantir a inclusão do estudante com deficiência é preciso que os educadores tenham formação para identificar as necessidades próprias deste aluno e, a partir disso, selecionar formas de ensino, atividades e recursos a serem usados em sala de aula. A análise demonstra ainda que se deve ter clareza com relação às contribuições que cada indivíduo envolvido com a pessoa com deficiência visual pode fornecer nas situações de convívio:

(...) clareza sobre a própria ação, sobre a própria concepção a respeito de ter em classe um aluno com deficiência visual, sobre os próprios sentimentos a respeito da pessoa com deficiência visual, sobre a crença nas possibilidades do aluno com deficiência e as conseqüentes expectativas e exigências sobre o que ele realiza (*Ibid.*, p.7-8).

Por fim, este estudo mostrou que a inclusão requer participação de todos os envolvidos com o processo educacional, não é um trabalho que se constitui de forma mágica e rápida, mas, sim, em um *continuum* de atuações (*Ibid.*).

Fica constatado a partir dos pressupostos teóricos e das pesquisas apresentadas que a inclusão escolar da criança com deficiência visual pode acontecer quando são utilizados recursos, técnicas didáticas e concepções de homem que favoreçam seu desenvolvimento. Os diversos problemas que podem ser apresentados por estas crianças não se referem exclusivamente à sua limitação visual, mas também à falta de estimulação, a falhas no relacionamento familiar, à concepção cultural que ainda marginaliza de muitas formas a pessoa com deficiência por meio da valorização da perfeição.

Um ponto que se pôde observar nessas pesquisas é a falta de dados sistematizados acerca da relação entre família e inclusão escolar e os impactos que existem sobre essas duas instâncias e sobre o desenvolvimento infantil. Pode-se assinalar que o apoio familiar é de extrema importância para a efetivação da inclusão, mas quais são as influências que esse processo exerce sobre a família? E qual a concepção de inclusão escolar tem a família da criança com deficiência visual?

Ormelezi (2006) começa a desvendar esta última questão ao perceber que as mães preferem que seus filhos sejam atendidos em escolas especiais por acreditarem que nestas terão melhor atendimento. Seria esta a concepção predominante? Se for, essa preferência afeta o apoio da família à inclusão escolar de seus membros? Essas são algumas questões que precisam ser respondidas para auxiliar a compreensão do processo de inclusão, bem como para dar subsídios para que os educadores possam lidar de forma mais efetiva com essas crianças e seus familiares.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia adotada na realização deste estudo. Como apresentado anteriormente, esta pesquisa focou a compreensão da interface entre inclusão escolar e relação familiar, a partir da escuta das crianças com deficiência visual, seus familiares e professores. Buscou coletar e compreender os dados inseridos no contexto de vida dos sujeitos envolvidos.

O referencial metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa voltada para a descrição de um fenômeno para desvelar-se seu sentido.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

Duarte (2002) enfatiza ainda que muitas vezes ao se escrever a pesquisa, deixa-se de lado o relato do processo que permitiu a realização da mesma, supondo que o material que deu base ao estudo já estivesse posto, de forma intrínseca, pronto para ser descoberto sendo necessário apenas o emprego dos instrumentos. “Não parece ser assim que as coisas se passam. A definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constitui um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final” (*Ibid*, p. 140). Como esclarece a autora, se os resultados e conclusões de uma pesquisa são possíveis apenas a partir dos instrumentos e metodologias escolhidas, então, a descrição do processo deixa de ser uma formalidade passando a dar oportunidade para que se refaça o caminho percorrido pelo pesquisador.

Buscou-se então, baseado nas afirmações anteriores expor todo o percurso que levou à produção deste texto, e primeiramente, cabe determinar as etapas seguidas neste estudo:

- 1ª. Etapa: definição do tema, definição do referencial teórico, definição da metodologia a ser utilizada, caracterização do perfil do sujeito, busca dos sujeitos, definição dos instrumentos a serem utilizados.

- 2ª. Etapa: coleta de dados, consistindo em aplicação de questionários aos professores das crianças com deficiência visual selecionadas, entrevista preliminar com as mães, entrevista com as crianças, entrevista familiar e entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição especializada freqüentada por todas as crianças selecionadas.
- 3ª. Etapa: transcrição e análise inicial dos dados, a partir do levantamento dos elementos significativos, tendo em vista os objetivos da pesquisa e elaboração de categorias buscando já um primeiro nível de interpretação.
- 4ª. Etapa: Categorização dos dados, das entrevistas, dos questionários e do diário de campo.
- 5ª. Etapa: Síntese dos dados analisados em cada família.
- 6ª. Etapa: Busca de convergência dos dados de todas as famílias
- 7ª. Etapa: Reflexão sobre as análises a partir do referencial teórico.

A opção pela pesquisa qualitativa justificou-se por ser mais apropriada à proposta de conhecer o indivíduo real, inserido em seu meio social (aqui representado pela escola) e familiar, e sua constituição como sujeito. Sujeito este que não pode ser entendido ao ser isolado da cultura, e sem ter em vista os pressupostos históricos que o trouxeram a este momento. Caiado (2006) discorre a respeito:

Estudar um indivíduo real é uma opção metodológica que se recusa a trabalhar sobre uma idealização de homem, de educação (especial), de escola. Visa sim, a conhecer as determinações sociais que engendraram a narrativa daquela vida e, então, refletir sobre as determinações sociais que no tempo presente tecem novas vidas. Opção científica metodológica que busca pensar um homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade, que sofre as limitações do seu tempo e lugar social; um homem criativo e construtor desse mesmo tempo que o limita e que ele, dialeticamente transforma (*Ibid.*, p. 45).

A coleta dos dados baseou-se nas características sugeridas por Bogdan e Biklen (1992):

- O pesquisador como principal instrumento de pesquisa e o ambiente natural como fonte direta dos dados.
- Os dados contendo descrição de pessoas, situações e acontecimentos, podendo haver a transcrição de entrevistas e depoimentos.
- Preocupação com o processo maior do que com o produto.

- Levar em consideração as formas de pensar dos participantes e o significado por eles atribuídos à sua vida. Tentar compreender o sujeito em seu meio.
- Processo indutivo para a análise dos dados, não buscando evidências para hipóteses pré-definidas, mas sim trabalhando com o conteúdo apresentado pelos sujeitos.

Na etapa da coleta de dados levou - se em consideração também as situações de contato com os sujeitos, isto é, a pesquisadora esteve atenta a como se deu o contato com os mesmos, pois o registro desse material é parte integrante da análise. Sobre isso Duarte (2002) afirma:

Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público, etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (*Ibid.*, p. 145).

Devido a esta recomendação foi mantido diário de campo do qual constam anotações desde o contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município para autorização da pesquisa até a descrição de cada contato realizado com os sujeitos, bem como as observações posteriores a cada encontro.

4.1. Sujeitos

4.1.1. Seleção e caracterização

A escolha dos sujeitos levou em consideração quatro critérios primordiais:

- Quatro famílias com pelo menos uma criança com deficiência visual inserida no ensino regular;
- Crianças com deficiência visual com idade entre 8 e 10 anos. Esta escolha se deu, pois nesta idade as crianças, em sua maioria, já se encontram inseridas no contexto escolar a pelo menos

um ano; possuem maior capacidade de articulação do pensamento e da linguagem, que são requisitos fundamentais para as entrevistas; e encontram-se no período de latência definido por Freud, pressupondo a passagem pelas primeiras etapas do desenvolvimento da base de sua personalidade. A escolha da idade justificou-se também pelo fato de que as crianças ainda não se encontravam na puberdade, fase em que as mudanças hormonais que se refletem no corpo, podem influenciar e alterar comportamentos e reações emocionais, implicando assim na análise de outros fatores.

- Crianças com pelo menos um irmão sem deficiência em idade escolar.
- Professores da rede regular de ensino responsáveis pela classe em que a criança com deficiência estava incluída no ano de 2007.
- Coordenadora da instituição especializada freqüentada pelas crianças.

Durante o processo de seleção dos sujeitos foram encontradas algumas dificuldades, pois para que a pesquisa contemplasse o contato com os professores da rede regular de ensino do município em questão, e para o levantamento do número de crianças com deficiência visual incluídas nesta rede, foi preciso solicitar autorização junto a Secretaria Municipal de Educação. Para obter essa autorização foi entregue uma carta para a Secretária Municipal de Educação, bem como projeto de pesquisa contendo o referencial teórico, a descrição dos sujeitos e a metodologia a ser utilizada. Após aprovação do projeto a própria Secretaria indicou os sujeitos que fariam parte da pesquisa, tendo em vista a caracterização contida no projeto. A pesquisadora não pode estipular critérios para esta escolha, tais como um sorteio.

Inicialmente buscavam-se cinco famílias que possuísem um membro com cegueira entre 8 e 10 anos, que estivesse incluído no ensino regular e não apresentasse nenhum outro comprometimento, porém frente aos dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação esta caracterização de sujeito tornou-se inviável, pois no ano de 2007 haviam três crianças com cegueira incluídas na rede regular, sendo que no total apenas 19 crianças com deficiência visual (incluindo as com cegueira e baixa visão) sem nenhuma outra deficiência encontravam-se incluídas na rede. Abriu-se então a possibilidade para que fossem selecionadas crianças com baixa visão, e desta forma foram indicadas pela Secretaria, seis crianças, sendo três com cegueira e três com baixa visão. Estas seis crianças faziam parte de quatro famílias, havendo entre elas dois pares de gêmeos com deficiência visual.

No quadro IV.1 encontra – se a caracterização dos sujeitos selecionados, deixando claro que os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade do sujeito:

Quadro IV.1: Caracterização das crianças sujeitos da pesquisa

Crianças	Pais	Irmãos	Professora	Série
Mariana (10 anos)	Márcia (38 anos) Mário (39 anos)	Jair (12 anos)	Verônica	2ª. série
Augusto (9 anos) Artur (9 anos)	Maria (35 anos) Carlos (36 anos)	Laura (11 anos)	Ivan	2ª. série
João (7 anos)	Andréa (29 anos) José (30 anos)	Tomás (12 anos) Beatriz (10 anos) Carla (3 anos) Rodrigo (8 meses)	Marisa Carmem	Pré
Amanda (9 anos) Marcelo (9 anos)	Cássia (38 anos) Pedro (39 anos)	Rogério (11 anos)	Amélia	2ª. série

4.1.2. Caracterização dos sujeitos: nível socioeconômico

Para a avaliação do nível socioeconômico dos sujeitos foi utilizada a categorização proposta por Quadros e Antunes (2001), que desenvolveram pesquisa sobre as classes sociais no Brasil. Segundo esse estudo destacam-se quatro camadas na população, a partir de sua ocupação. São elas:

- 1ª camada: proprietários que empregam mão de obra assalariada e alta classe média, assalariada ou não que pode ser considerada a “elite” socioeconômica.
- 2ª camada: “setores intermediários”, a média classe média, assalariada ou autônoma, e os proprietários de pequeno negócio familiar urbano (comércio e serviços).
- 3ª camada: “massa trabalhadora urbana”, composta pela baixa classe média assalariada, pelos segmentos operários e demais assalariados populares e segmentos inferiores dos trabalhadores autônomos.

- 4ª camada: base do mercado de trabalho urbano, composto por trabalhadores assalariados de segmento mais baixo, autônomos e empregadas domésticas; e a maioria de trabalhadores rurais e agricultores familiares.

Foram consideradas as ocupações dos pais para esta pesquisa.

4.2. Coleta e registro dos dados

4.2.1. Instrumentos

Na coleta de dados foram utilizados: questionário (anexo 1), roteiro de entrevista semi-estruturada (anexo 2), e gravador digital.

Foi entregue a todos os sujeitos a carta de informação ao sujeito de pesquisa (anexo 8), bem como o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 9). Às escolas regulares e instituição especializada foram entregues a carta de informação à instituição (anexo 10)

Cabe esclarecer que todas as entrevistas com as mães e as crianças e aplicações de questionários foram realizadas em sala privativa localizada ou na Instituição Especializada ou na Escola Regular freqüentada pela criança. As entrevistas familiares, por sua vez, deram-se na residência dos sujeitos ou na Instituição Especializada.

4.2.2. Entrevistas

A escolha pela utilização de entrevista psicológica se deu, pois a mesma constitui-se como recurso fundamental na busca de aspectos psicológicos e pode ser definida da seguinte forma:

Consiste em uma relação humana na qual um dos integrantes deve procurar saber o que está acontecendo e deve atuar segundo esse conhecimento. A realização dos objetivos possíveis da entrevista (investigação, diagnóstico, orientação, etc) depende desse saber e da atuação de acordo com esse saber (BLEGER, 1998 p.7).

Neste estudo foi adotada a entrevista semi-estruturada que é caracterizada por Ludke e André (1986) como uma entrevista que se situa entre a entrevista não-estruturada e a estruturada; ela possui um esquema básico que não é aplicado rigidamente, permitindo, dessa maneira, que o entrevistador faça adaptações quando necessário. Desta forma, foram estabelecidos alguns temas e questionamentos que deveriam ser contemplados nas entrevistas, e que tiveram por objetivo investigar a relação familiar e o processo de inclusão escolar, bem como as interfaces entre ambos. O roteiro era flexível, podendo ser modificado, ampliado ou resumido no decorrer da entrevista, ele foi elaborado para que a pesquisadora pudesse perceber no discurso do sujeito quais os itens contemplados, podendo assim fazer questionamentos quando necessários.

O recurso a entrevistas semi-estruturadas como material empírico privilegiado na pesquisa constitui uma opção teórica-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais. Em geral, a maior parte das discussões trata de problemas ligados à postura adotada pelo pesquisador em situações de contato, ao seu grau de familiaridade com o referencial teórico-metodológico adotado e, sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material recolhido (construído) no trabalho de campo (DUARTE, 2002, p. 147).

Deve-se destacar que o pesquisador faz parte do campo ao realizar uma entrevista, isto é, ele condiciona determinados fenômenos que vai registrar, podendo, assim, ser questionada a validade e objetividade dos dados obtidos. Porém, Bleger (1998) afirma que tal objetividade não pode ser encontrada em nenhum outro campo científico e, de forma alguma está presente na Psicologia, pois seu objeto de estudo principal é o homem. Desta forma, para se garantir a máxima objetividade, deve-se incorporar o sujeito que observa como uma das variáveis do campo. Bogdan e Biklen (1982) assinalam, por sua vez, que a pesquisa qualitativa encontra no ambiente natural uma fonte direta de informações, sendo o pesquisador seu principal instrumento. Pressupõe, assim, o contato prolongado e direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada.

Ludke e André (1986) apontam que para o entendimento de um objeto é necessário o contato estreito entre o pesquisador e a situação observada, sendo assim, os indivíduos, seus gestos, palavras e comportamentos devem ser estudados inseridos em seu meio.

O registro das entrevistas foi realizado através da gravação das mesmas com gravador digital. Esta forma de registro demonstrou-se muito eficaz, pois permitiu captar as informações de maneira imediata e absolutamente fiel à forma como são expressas, evitando, assim, a seleção de informações pelo entrevistador. A gravação proporciona ao entrevistador, assim como afirma Lüdke e André (1986), acompanhar de forma mais livre a fala e as expressões dos entrevistados. Algumas dificuldades em relação à entrevista gravada, tais como as expressões faciais, corporais e mudanças de postura foram registradas pela entrevistadora, imediatamente após o encerramento da entrevista.

Uma dificuldade encontrada foi a transcrição da fala do entrevistado para o papel, pois esta operação configura-se como atividade complexa, tomando diversas horas e apresentando informações cruas nas quais o pesquisador precisa destacar as informações centrais. A transcrição de toda a fala dos entrevistados foi realizada pela pesquisadora de forma trabalhosa e cuidadosa, para preservar a riqueza do conteúdo expresso verbalmente, e depois revisto por sua orientadora. As transcrições estão disponíveis em sua íntegra nos anexos (3, 4, 5, 6 e 7).

Para Thompson (1998) e Queiroz (1991) comentados por Caiado (2006) cabe ao próprio pesquisador o trabalho de transcrição das entrevistas, mesmo tratando-se de atividade morosa e solitária. O pesquisador é quem deve trabalhar o texto, buscando preencher a lacuna existente entre a grande gama de recursos da linguagem oral e a secura do texto escrito. Ao escrever a entrevista estará revivendo toda a cena, podendo reavivar sua recordação detalhada dos fatos, o que possibilita o enriquecimento do texto.

O processo de transcrição deve ser cuidadoso para não comprometer a riqueza de conteúdo das entrevistas, deve dentro do possível demonstrar entonações, repetições, formas de linguagem, imitações...

4.2.3. Questionários

Inicialmente a metodologia consistia de entrevista semi-estruturada com todos os sujeitos de pesquisa, incluindo os professores do ensino regular. Apesar de ter sido apresentado projeto à Secretaria Municipal de Educação e obtido aprovação junto a mesma, a diretoria de duas escolas

não permitiram a execução das entrevistas. O contato com as escolas foi feito pela própria pesquisadora por telefone e posteriormente pessoalmente. As alegações dadas por estas instituições foram que os professores não poderiam conversar individualmente no recinto da escola com a pesquisadora. Por se tratar de pesquisa autorizada pela Secretaria Municipal as entrevistas não poderiam ocorrer fora do ambiente escolar. Devido a esta questão e à impossibilidade de substituir os sujeitos, pois as crianças já haviam sido selecionadas, adaptou-se o roteiro de entrevista para um questionário composto por questões fechadas, abertas e subjetivas.

O questionário pode ser caracterizado como um instrumento de investigação que busca informações a partir de uma série de questões que abrangem o tema de interesse do pesquisador. A estruturação do questionário deu-se a partir de questões fechadas que tinham por objetivo investigar temas específicos, tais como formação, tempo de profissão e de questões que privilegiassem respostas abertas, nas quais os indivíduos pudessem expressar suas concepções, percepções, sentimentos e opiniões sobre o tema. A resposta aberta permitiu à pesquisadora obter informações variadas sobre o tema, bem como respostas mais representativas da opinião, concepção e compreensão do sujeito.

Para que pudesse ser verificada a coerência e a abrangência das questões foi realizado um estudo piloto com três professores da rede regular de ensino que tiveram contato com crianças com deficiência ao longo de sua experiência docente, e se dispuseram a responder este questionário voluntariamente. O questionário foi aplicado pela própria pesquisadora e posteriormente analisado para verificar a eficácia do mesmo. Terminada esta etapa, iniciou-se a aplicação dos questionários na amostra desta pesquisa.

Cabe destacar ainda, que a pesquisadora aplicou os questionários pessoalmente aguardando na escola pela resposta dos mesmos. Alguns dos professores entrevistados solicitaram que pudessem conversar em sala privativa com a pesquisadora, que pediu a autorização para a gravação da conversa transcrita posteriormente. Em duas das instituições não foi permitida a gravação, por isto a pesquisadora após a conversa sentou-se em sala privativa na própria escola para fazer as anotações de forma detalhada e mais fiel à fala do professor. Um dos professores entrevistados não quis estabelecer contato com a pesquisadora após responder o questionário.

4.3. Procedimentos

Primeiro passo:

- Após liberação da Secretaria Municipal e definição dos sujeitos pela mesma foi estabelecido contato com as escolas regulares para solicitar autorização para a entrevista com os professores e informações a respeito das famílias das crianças selecionadas (número de telefone ou endereço). Não foi obtida por parte de duas escolas a autorização para a entrevista com os professores, devido a isto foi aplicado um questionário.
- Contato com as famílias para obter autorização da pesquisa e verificar a disponibilidade de participação das mesmas. Este contato foi realizado por telefone fornecido pela Escola Regular freqüentada pela criança.

Segundo passo:

- Aplicação de questionário com os professores em sala privativa da própria escola.
- Foi garantido pela pesquisadora o sigilo da identidade do sujeito, bem como da instituição a qual pertencia, e o uso estritamente científico das informações.
- Foram explicados os objetivos da pesquisa e oferecida a oportunidade para que eles comentassem o conteúdo de suas respostas após responderem ao questionário.

Terceiro passo

- Entrevista preliminar com a mãe das crianças, para a apresentação da pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, bem como para investigar a percepção das mesmas acerca da relação familiar e do processo de inclusão escolar. Apesar de solicitado, os pais dos sujeitos não compareceram a esta entrevista.
- Foi solicitada a autorização para a gravação da entrevista.
- Foi garantido pela pesquisadora o sigilo da identidade dos sujeitos, bem como da identidade de seus familiares, e o uso estritamente científico das informações.
- Local: Sala privativa na instituição de atendimento especializado ou escola regular freqüentada pelas crianças.

Quarto passo:

- Entrevista com as crianças para investigação sobre sua percepção das relações familiares, e de seu dia-a-dia na escola regular.
- Foi solicitada a autorização para a gravação da entrevista.
- Foi garantido pela pesquisadora o sigilo da identidade dos sujeitos, bem como da identidade de seus familiares, e o uso estritamente científico das informações.
- Local: Sala privativa na instituição de atendimento especializado ou escola regular freqüentada pelas crianças.

Quinto passo:

- Entrevista familiar com o intuito de observar a relação familiar e buscar compreender a concepção dos membros da família sobre o processo de inclusão escolar, sobre as relações familiares, e ainda a percepção dos mesmos acerca da dinâmica da criança com deficiência visual em seu dia-a-dia escolar. Em uma das famílias o pai e um dos irmãos recusaram-se a participar da entrevista.
- Foi solicitada a autorização para a gravação da entrevista.
- Foi garantido pela pesquisadora o sigilo da identidade dos sujeitos, bem como da identidade de seus familiares, e o uso estritamente científico das informações.
- Local: Residência ou instituição especializada freqüentada pela criança com deficiência.
- A entrevista foi composta de dois momentos:

Primeiro momento:

- Representação gráfica da família utilizando-se dos seguintes materiais disponibilizados pela pesquisadora: cola de alto relevo em três cores, massa de modelar com 12 cores e cartolina branca.
- Não foi determinado quem deveria fazer o desenho, deixando que a família se organizasse para tanto.
- Após a confecção do desenho foram tiradas fotos dos mesmos, com o consentimento dos sujeitos, e o desenho original permaneceu com a família.

Segundo momento:

- Foi realizada entrevista semi-estruturada para obter informações acerca dos temas relevantes para a pesquisa.

- As perguntas foram feitas de forma aberta, buscando-se observar qual a dinâmica da família na resposta às mesmas.

Sexto passo

- Entrevista com a coordenadora da instituição especializada que todas as crianças freqüentavam, regular ou esporadicamente, buscando complementar o entendimento acerca da inclusão escolar destas crianças e da relação familiar das mesmas. Esta entrevista foi relevante devido ao grande contato entre a coordenadora e as famílias em questão.
- Foi solicitada a autorização para a gravação da entrevista.
- Foi garantido pela pesquisadora o sigilo da identidade dos sujeitos, bem como o uso estritamente científico das informações.
- Local: Sala privativa da instituição especializada freqüentada pelas crianças.

4.4. Análise

Para realizar a análise e interpretação a partir dos dados coletados nas entrevistas e questionários, estabeleceu-se cinco etapas como expostas abaixo:

1ª Etapa: Levantamento dos elementos significativos dos discursos, baseado nos objetivos da pesquisa, para definição de categorias de análise.

Seguem os itens e subitens das categorias estabelecidas para análise das entrevistas e questionários:

De professores:

1. Concepções sobre a inclusão escolar.
2. Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola regular:
 - a) Itens considerados positivos na relação com a criança com deficiência.
 - b) Itens considerados negativos na relação com a criança com deficiência.
 - c) Itens considerados positivos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio).

- d) Itens considerados negativos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio).
- 3. Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar:
 - a) Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar
 - b) Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares
 - c) Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança

Da coordenadora da instituição especializada

- 1. Concepção sobre a inclusão escolar.
- 2. Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola regular e instituição especializada.
- 3. Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar.
- 4. Avaliação da interface entre a família da criança com deficiência e a instituição especializada.

Das mães

- 1. Concepção sobre a criança com deficiência.
- 2. Avaliação da relação entre pais e filhos.
 - a) Itens considerados positivos na relação entre pais e filhos.
 - b) Itens considerados negativos na relação entre pais e filhos.
- 3. Avaliação da relação entre irmãos.
 - a) Itens considerados positivos na relação entre irmãos.
 - b) Itens considerados negativos na relação entre irmãos.
 - c) Interferência na relação entre irmãos.
- 4. Concepção sobre inclusão escolar.
- 5. Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar:
 - a) Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar.
 - b) Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares.
 - c) Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança.
 - d) Avaliação sobre a relação entre família e escola.

Das crianças

- 1. Concepção sobre a relação familiar:

- a) Itens considerados positivos na relação familiar
 - b) Itens considerados negativos na relação familiar.
2. Avaliação da interação escolar:
- a) Itens considerados favorecedores à relação escolar
 - b) Itens considerados desfavorecedores à relação escolar
 - c) Indicadores de relação em sala de aula
 - d) Indicadores de relação no recreio

Dos familiares (pais, irmãos)

- 1. Avaliação da relação familiar:
 - a) Itens considerados positivos na relação familiar.
 - b) Itens considerados negativos na relação familiar
- 2. Concepção de inclusão escolar.
- 3. Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar:
 - a) Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar.
 - b) Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares.
 - c) Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança.
 - d) Avaliação sobre a relação entre família e escola.

2ª. Etapa: Categorização dos dados, das entrevistas, dos questionários e do diário de campo, organizados em quadros.

Compõem estas etapas os quadros de V.1 à V.52.

3ª. Etapa: Convergências dos dados categorizados, de todos os integrantes de cada família.

Seguem os itens das categorias para levantamento das convergências dos familiares

- 1. Dados gerais sobre a criança com deficiência visual (comportamentos, sentimentos expressos, observações).
- 2. Relação familiar.
- 3. Inclusão escolar.
- 4. Interface entre família e inclusão escolar.

4ª. Etapa: Convergências dos dados categorizados de todas as famílias.

Seguem os itens das categorias para levantamento das convergências dos familiares

1. Dados gerais sobre as crianças com deficiência visual (comportamentos, sentimentos expressos, observações).
2. Relação familiar.
3. Concepções sobre inclusão escolar.
4. Concepções sobre a inclusão escolar dos casos estudados.
5. Interface entre família e inclusão escolar.

5ª. Etapa: Reflexão sobre os dados, a partir do referencial teórico

Nesta etapa buscaram-se relações entre os achados desta pesquisa e o referencial teórico apresentado nos capítulos iniciais da tese, visando corroborar, demonstrar lacunas ou discordâncias acerca dos temas abordados. Objetivou-se assinalar novas contribuições e argumentações sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência visual, de acordo com o que pressupõe Severino (2002) ser uma exigência para a tese de doutorado. Em suas palavras:

...exige-se da tese de doutorado contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado. Ela deve representar um progresso para a área científica em que se situa. Deve fazer crescer a ciência. Quais quer que sejam as técnicas de pesquisa aplicadas, a tese visa demonstrar argumentando e trazer uma contribuição nova relativa ao tema abordado (*Ibid.*, p. 151).

CAPÍTULO V: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A seguir encontram-se as análises e interpretações dos dados obtidos nas entrevistas, questionários e diário de campo referentes as famílias participantes da pesquisa. Cabe ressaltar que para garantir o sigilo da identidade dos sujeitos, os nomes utilizados são fictícios. Como a coordenadora da instituição especializada era a mesma para todos os sujeitos, a entrevista dela foi inserida antes da análise dos dados familiares.

5.1. Entrevista com Joana – coordenadora da Instituição Especializada:

A transcrição da entrevista de Joana na qual a análise se baseia encontra-se no anexo 3. As partes referentes a cada criança foram inseridas na análise de cada caso.

Quadro V.1: Dados gerais.

Local da entrevista	Instituição especializada
Duração	45 minutos
Formação	Pedagogia (ensino superior); Especialização em Educação Especial.
Idade	39 anos
Tempo de profissão	20 anos
Experiência com crianças com deficiência.	14 anos

Quadro V.2: Análise da entrevista:

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a inclusão escolar		
Direito das crianças com	Necessidade de perceber se a	Valorizar a avaliação das

<p>deficiência.</p> <p><i>“Eu acho que a inclusão é uma coisa muito legal e é um direito de quem tem condição de estar incluído no, no, no ensino regular”.</i></p>	<p>criança tem condições de ser incluída.</p>	<p>condições da criança com deficiência para possibilitar a inclusão efetiva da mesma.</p>
<p>Aproveitamento escolar.</p> <p><i>“Não precisa ter um aproveitamento de 100%, ter todo o conteúdo registrado. Ele precisa de uma adaptação, mas eu não acredito naquela inclusão que precisa criar um currículo novo, criar um espaço novo, ou estar lá porque a lei diz que ele tem direito de estar”.</i></p>	<p>Necessidade de garantir o aprendizado da criança com deficiência.</p>	<p>Assinalar que a inclusão escolar precisa possibilitar o desenvolvimento cognitivo/acadêmico da criança e não apenas sua interação social.</p>
<p>Inclusão escolar no município em questão.</p> <p><i>“Então, eu acho assim, que a realidade do município é muito assim, é muito incerta, depende assim, de cada escola, cada professor. Depende muito da formação do professor, da orientação que o professor recebe, da forma que o aluno foi incluído, o apoio que a rede recebe. Aqui, cada escola ta usando uma linguagem diferente, tem orientações diferente”.</i></p>	<p>Perceber que a inclusão escolar depende da postura da escola e do professor. Diferenciação das práticas nas escolas do município.</p>	<p>Acreditar que a inclusão escolar depende de condições ambientais e de capacitação profissional.</p>
<p>Parceria com instituições especializadas.</p> <p><i>“(…) nós fazemos um programa com a prefeitura que são as reuniões de formação para os professores da rede (...) a gente faz os encontros durante o ano, onde a gente</i></p>	<p>Necessidade da instituição especializada fornecer apoio à inclusão na rede regular de ensino.</p>	<p>Apontar que a inclusão escolar depende da parceria entre instituições especializadas e rede regular de ensino.</p>

<p><i>discute as formas de adaptar esse conteúdo, discute sobre patologia, e vai passando as orientações pros professores (...) tem o professor itinerante que vai nas escolas (...) vai na rede marcando um encontro com o professor da rede, pra ver quais são as dificuldades que ele tem, como é que está o aluno, como é que ele tá enxergando, onde ele está sentado, como é que é o caderno dele, né? Se é Braille como é que tem que fazer. (...) esse trabalho é feito durante o ano também. E também tem o material dos alunos de estimulação visual que precisa de um caderno especial, o caderno é montado aqui e daí é encaminhado para a rede. Os alunos cegos também levam todo o material da instituição pra escola regular, e aí elas também mandam o material. Este material em Braille, tem o caminho de ida e volta constante”.</i></p>		
<p>Padronização da adaptação curricular.</p> <p><i>“A gente tem assim, diz que tem uma adaptação curricular, diz que a gente pode fazer esta adaptação curricular pra este aluno, mas não tem um instrumento específico que define para cada área. Então, a gente sabe que o cego precisa de Braille, precisa de Soroban e tal e tal. Mas a quantidade</i></p>	<p>Descontentamento com a falta de orientação em relação aos conteúdos a serem adaptados para os alunos com deficiência.</p>	<p>Assinalar a falha na orientação quanto as adaptações curriculares, dificultando a inclusão escolar.</p>

<p><i>de conteúdo de uma pessoa deficiente visual, ele não acompanha a quantidade que uma pessoa que enxerga normal. Agora, na nossa grade curricular, qual é o conteúdo que eu posso condensar? ”.</i></p>		
<p>Avaliação da criança com deficiência para matrícula na rede regular.</p> <p><i>“Então, na verdade, é...o profissional não conhece o aluno, né? Ele colhe as informações com a mãe e faz aquela avaliação formal, só que muitas vezes esta avaliação formal não é suficiente pra fazer o diagnóstico final, se ele tem ou não tem condição. Eu acho que é falha esta avaliação, porque o profissional ele vai ter poucas horas com a criança”.</i></p>	<p>Falha na avaliação de entrada na rede regular, pois não obtém entendimento global do aluno podendo aconselhar a inclusão de alunos com poucas condições para a mesma.</p>	<p>Ter convicção de que a avaliação deveria ser feita preferencialmente por profissionais que acompanhem a criança e sua família por um período extenso de tempo.</p>
<p>Não adequação à rede regular.</p> <p><i>“A gente sabe de muitos alunos que foram e assim, ficaram dentro da média, ficaram bem, mas a gente sabe que teve alunos que teve que voltar (para a escola especial) porque não conseguiram alcançar estes objetivos”.</i></p>	<p>Constatação de que a não adequação do aluno à escola determina sua volta para a escola especial.</p>	<p>Ter conhecimento que a falha na avaliação compromete o processo de inclusão escolar.</p> <p>Assinalar a volta do aluno à escola especial como fracasso.</p>
<p>Empenho do município no processo de inclusão escolar.</p> <p><i>“A equipe do município, eles tem até assim, bastante interesse, a gente nunca teve tanto empenho do município como a gente ta tendo nos</i></p>	<p>Perceber que a equipe municipal tem se voltado para a efetivação da inclusão escolar buscando parceria com instituições especializadas.</p>	<p>Ter convicção de que apesar do empenho da equipe municipal, há ainda grande necessidade de apoio da instituição especializada para que o processo de inclusão escolar se concretize.</p>

<p><i>últimos anos. A gerência de educação especial é um departamento muito novo, então daí é muito pequena, elas tem se desdobrado pra acompanhar os alunos da rede, elas estão só em duas. Então, eu tenho ajudado, eu participo do encontro de educação física, de múltipla”.</i></p>		
<p>Necessidade de maior empenho do professor.</p> <p><i>“a gente tem uma grande quantidade de professor que o discurso é o mesmo: ‘Não estou preparada pra isto’. Mas quem diz isso, é..., quem fala muito assim ‘Não to preparada’, na verdade não está nem preparada para atender os ditos normais, porque já foi o tempo que a gente trabalhava só o português, matemática, história e geografia, hoje precisa de mais, o aluno precisa de mais”.</i></p>	<p>Descontentamento com o discurso que considera predominante entre os professores da rede regular.</p>	<p>Acreditar que o empenho dos profissionais envolvidos na inclusão escolar é fundamental para o bom andamento do processo.</p>
<p>Permanência de alunos na Escola Especial.</p> <p><i>“E tem crianças que só vem aqui, que não conseguem ir pra rede. Nós temos uma média de cinquenta e poucos alunos que vem só aqui na instituição, eles tem uma deficiência grave, permanente bem grave e esses não vão pra escola regular. Esses têm deficiência múltipla, é assim, quando é só cegueira nós conseguimos incluir, não tem problema nenhum, eles têm um atraso, mas vão à escola.</i></p>	<p>Perceber o atendimento da escola especial como importante para o desenvolvimento de crianças com deficiência, em especial com deficiência múltipla.</p>	<p>Assinalar a dificuldade na inclusão de crianças com deficiência múltipla.</p> <p>Assinalar que a inclusão de crianças com deficiência visual pode ser realizada, mesmo que as mesmas apresentem certo atraso.</p>

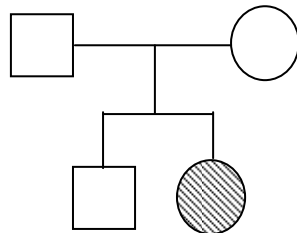
<i>Agora quando é múltipla, depende de cada caso”.</i>		
--	--	--

5.2. FAMÍLIA 1: MARIANA, JAIR, MÁRCIA E MÁRIO

5.2.1. Dados gerais:

Estrutura familiar: Mariana (criança com baixa-visão, 10 anos); Jair (irmão mais velho, 13 anos); Márcia (mãe, 38 anos); Mário (pai, 39 anos);

Genograma: (o símbolo que representa a criança com deficiência encontra-se destacado para facilitar a visualização)



Professora: Verônica (professora do ensino regular, 30 anos);

Coordenadora: Joana (coordenadora da instituição especializada, 32 anos).

Nível de escolaridade: Márcia (ensino fundamental completo); Mário (ensino médio completo)

Profissão dos pais: Márcia (do lar); Mário (funileiro e pintor).

Situação socioeconômica: baixa.

Segundo a classificação de Quadros e Antunes (2001) pode-se esquematizar os dados dos sujeitos da seguinte forma:

Quadro V. 3: Classificação socioeconômica dos sujeitos

<i>Nome</i>	<i>Profissão</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Número de Filhos</i>	<i>Nível socioeconômico</i>
Márcia	Do lar	Ensino Fundamental	2	4ª camada
Mário	Funileiro e pintor	Ensino Médio	2	4ª camada

Observou-se que a vida familiar e comunitária seguiam rotinas simples, tendo a religião como um marco de grande importância para os membros.

Tipo, etiologia e tempo de duração da deficiência visual: Segundo informações obtidas da mãe, da professora e da coordenadora da instituição especializada, Mariana apresentava alta miopia ou miopia patológica, configurando-se como uma característica hereditária. A miopia ocorre quando há um defeito de refração que causa problemas na visão de longe, que pode ser ligeira (até 3 dioptrias), moderada (de 3 a 6 dioptrias) e alta de (6 dioptrias em diante). Normalmente esta condição se estabiliza com o crescimento e pode-se obter visão normal com o uso de lentes. Porém, a alta miopia é uma condição crônica e degenerativa, que pode causar sérios comprometimentos devido à sua associação com alterações no fundo do olho. Além disso, a alta miopia pode levar a perda total da visão devido ao descolamento da retina que surge a partir dos comprometimentos associados, como era o caso de Mariana. Não existe limite para a progressão do grau na miopia patológica, e a operação deve ser cuidadosamente estudada devido ao grande risco de complicações com quaisquer das técnicas existentes, tanto no procedimento cirúrgico quanto posteriormente. No momento da pesquisa Mariana apresentava 25 graus de miopia estando a mesma progredindo de forma rápida no último ano, e apresentava baixa visão desde o momento de seu nascimento.

História clínica: Márcia percebeu que havia algum problema com os olhos de Mariana aos 4 meses, pois segundo ela, a criança pegava os brinquedos e não conseguia focalizá-los. Como já havia um caso de baixa visão na família, Márcia procurou avaliação médica que detectou a presença de aproximadamente 20 graus de miopia. Pela avaliação do caso foi constatado que não havia possibilidade de intervenção cirúrgica, sendo então recomendado o uso de lentes e cuidados referentes ao risco de descolamento da retina, como por exemplo, não fazer atividades de grande

impacto (correr, pular...). Além da condição oftalmológica, Mariana precisou submeter-se a duas cirurgias, uma cardíaca, com um ano e seis meses, devido a um sopro e a segundo renal, com dois anos e meio, em decorrência de má formação no rim. Ao nascer apresentou quadro de asfixia grave e convulsões necessitando de medicação constante.

Contexto familiar: Mariana era a segunda filha do casal apresentando 2 anos de diferença de seu irmão mais velho. Quando foi percebido o problema oftalmológico de Mariana, Márcia tornou-se responsável por levá-la às consultas médicas, avaliações e atendimentos especializados. Mário não participava do acompanhamento da filha, sendo informado pela mãe da condição apresentada pela criança. Mário também não participava das atividades escolares de Mariana, e segundo alegação da professora da escola regular e da coordenadora da instituição especializada nunca havia comparecido a reuniões ou comemorações.

Vivência escolar e social: Mariana iniciou seu percurso na escola regular na pré-escola, ao mesmo tempo em que freqüentava instituição especializada para atendimentos complementares. Coursou por dois anos a primeira e segunda série, e foi encaminhada para avaliação fonoaudiológica, em instituição mantida pela prefeitura, devido a troca de letras e dificuldades fonéticas. A profissional responsável pelo atendimento solicitou avaliação psicopedagógica para determinar se Mariana estava apta a freqüentar a escola regular. Segundo Márcia, esta profissional recomendou a ela que buscasse inserir Mariana em uma escola especial, na qual teria melhores possibilidades de atendimento. A avaliação psicopedagógica, entretanto, determinou que a criança possuía condições de freqüentar as aulas na escola regular necessitando apenas de acompanhamento de reforço e fonoaudiológico. No momento da pesquisa a criança freqüentava a escola regular, atendimento psicopedagógico, fonoaudiológico e apenas acompanhamento oftalmológico na instituição especializada, devido a sobrecarga de atividades. Quanto a vivência social, Mariana, segundo relato de todos os entrevistados, incluindo a própria criança, possuía boa interação tanto com outras crianças quanto com adultos, no ambiente escolar e fora dele.

5.2.2. *Categorização dos dados:*

5.2.2.1. *Entrevista com Joana – Coordenadora da instituição especializada (Anexo 3):*

Quadro V. 4: Joana sobre Mariana

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
CASO: MARIANA		
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola regular e instituição especializada		
<p>Dificuldade na inclusão de Mariana.</p> <p><i>“A Mariana, a inclusão dela foi um pouco complicada na escola, por quê? A escola tem uma visão de que todo mundo tem que ser igualzinho, Sabe? Que tem que ficar sentadinho, que tem que escutar a professora e a Mariana, ela tem um pouco de dificuldade de comportamento, né?”</i></p>	<p>Perceber a concepção da escola de padronização no comportamento das crianças com fator que dificulta a inclusão de Mariana.</p>	<p>Saber da dificuldade da escola em lidar com a diferença, não apenas da deficiência, mas dos problemas de comportamento de Mariana.</p>
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
<p>Falta de limite dificulta a interação escolar de Mariana.</p> <p><i>“Eu falei gente olha, ela é uma criança que se você falar pra mãe: ‘Olha, a Mariana ta fazendo muita bagunça’, a mãe vai falar: ‘E o que que eu faço com ela? Eu não sei o que fazer com ela.’ Ela também não sabe colocar esses limites, e a escola sempre vinha e falava muito do comportamento e eu falava: ‘Gente, olha o comportamento não é consequência de deficiência visual’”.</i></p>	<p>Constatação da dificuldade da escola e dos pais em lidar com o comportamento de Mariana e impor limites à mesma.</p>	<p>Acreditar que o relacionamento entre mãe e filha constitui fator de influência na interação escolar.</p>

<p>Dificuldade de aprendizagem de Mariana.</p> <p><i>“Já que muita informação ela não consegue reter eu falei: ‘Começa a organizar uma informação mais curta, uma tarefa mais pequena, uma tarefa que ela consiga ver resultado’. E daí eles têm que ir aumentando as dificuldades de acordo com o desenvolvimento dela, porque ela não está no nível que eles pretendem que ela tivesse, junto com o grupo todo”.</i></p>	<p>Perceber que Mariana apresentava além das dificuldades de comportamento também atraso na aquisição de algumas habilidades.</p>	<p>Assinalar a necessidade de orientação à escola pela instituição especializada mesmo quando o problema não se refere à deficiência visual.</p>
<p>Dificuldade de relação entre família e escola.</p> <p><i>“Tem que conversar mais, você enquanto mãe tem que ter mais pulso firme, não pode só jogar a responsabilidade pra escola, mas ela assim, esse ano ela está melhor. Ano passado ela deu um monte de problemas, muito problema pra escola. Elas falaram que era por causa da professora...”</i></p>	<p>Entender que Márcia tinha pouca compreensão do quadro geral de Mariana e culpabilizava a escola por seus problemas de desenvolvimento e interação.</p>	<p>Saber da necessidade de maior imposição da mãe sobre o comportamento de Mariana.</p>
<p>Dificuldade com a professora de 2006.</p> <p><i>“(...)a professora do ano passado a gente teve assim pouco contato porque não tinha conversa com ela. Não tinha conversa! Quando eu dizia pra ela assim: ‘Professora olha, ela anda muito, então, você ensina ela a andar na sala. Ela não vai ter paciência de ficar quatro horas sentada e não é porque ela não quer, ela não agüenta, faz parte, ela tem</i></p>	<p>Descontentamento com a postura da professora em relação à Mariana e afastamento da escola regular.</p>	<p>Acreditar que além das dificuldades que a falta de limite de Mariana levava à interação escolar, o comportamento da professora também foi assinalado como fator prejudicial ao processo de inclusão escolar e desenvolvimento da criança.</p>

<p><i>um quadro que ela não fica sentada então sabe o que você faz, põe ela pra te ajudar. Põe ela pra entregar caderninho, põe ela pra buscar caderninho'. Sabe? (...) Ai a professora falava assim: 'Imagina, e a mãe dos outros? O que a mãe dos outros vão falar? Eu não vou criar nada pra ela, ela que tem que se virar e sentar'. Então, foi assim uma situação bastante complicada..."</i></p>		
<p>Avaliação da interface entre a família da criança com deficiência e a instituição especializada</p>		
<p>Rearranjo das atividades de Mariana.</p> <p><i>"Bom, foi encaminhado para o psicopedagógico da prefeitura, ela ta indo lá ainda, mas assim, ela tem outros problemas clínicos também. Então ela faz fono em outra instituição especializada, ela vai no psicopedagógico, ela vinha aqui. Ela era assim, completamente descordenada nas atividades dela, ela nunca sabia: 'ai hoje eu vou lá ou eu vou aqui', entendeu?"</i></p>	<p>Entender que Mariana não conseguia acompanhar todos os atendimentos especializados e reorganizá-los para favorecer o desenvolvimento da criança.</p>	<p>Ter convicção sobre a necessidade de orientar a família para que Mariana conseguisse acompanhar suas atividades.</p>
<p>Acompanhamento das atividades na escola especial.</p> <p><i>"Porque eu aqui, comigo, eu não tenho problema com ela, porque aqui são dois alunos".</i></p>	<p>Mariana não apresentava problemas de comportamento na Instituição Especializada.</p>	<p>Acreditar que o acompanhamento da mãe e atenção diferenciada na instituição especializada facilitava a interação de Mariana.</p>

5.2.2.2. *Questionário e comentários de Verônica – professora de Mariana (Anexo 4C):*

Neste item encontram-se as respostas ao questionário (sublinhadas na tabela) e também trechos dos comentários (em itálico na tabela) que se mostraram relevantes à pesquisa. A transcrição das respostas e comentários em sua íntegra encontra-se no anexo 4C.

Quadro V.5: Dados gerais

Local da entrevista	Escola regular
Formação	Pedagogia (ensino superior)
Tempo de profissão	10 anos como professora em escola regular
Experiência com crianças com deficiência.	Primeira experiência com criança com deficiência
Tempo de resposta ao questionário	40 minutos
Duração dos comentários	25 minutos

Quadro V.6: Profa. Verônica sobre Mariana

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a inclusão escolar		
<p><u>“Acho que a inclusão é necessária, mas desde que o professor e a escola tenham preparo. A estrutura física e a maneira de lidar com o aluno são importantes para a adaptação e sucesso dos mesmos (professor / aluno / escola)”.</u></p> <p>Quanto à inclusão escolar de Mariana: <i>“Eu considero que ela ta totalmente incluída, até pela própria personalidade dela, ela é uma menina muito esperta, muito ativa, adora cantar, adora brincar, ela</i></p>	<p>Considerar: 1) a inclusão escolar necessária, precisando o professor estar preparado; 2) a necessidade de adaptação da estrutura física da escola.</p> <p>Não ter recebido preparação prévia para receber Mariana em classe.</p> <p>Mostrar interesse na compreensão do processo de inclusão e das características da deficiência.</p>	<p>Ser a favor da inclusão escolar desde que a escola atendesse condições: preparação dos profissionais; estrutura física apropriada.</p> <p>Assinalar boa aceitação de Mariana à deficiência e boa adaptação no ambiente escolar.</p>

<p><i>não...eu não sei...eu nunca estudei profundamente a inclusão, ou o aluno com deficiência. Até to querendo fazer uma especialização em educação especial, mas, assim, eu não sei como as próprias crianças encaram as próprias deficiências, mas a Mariana tira a dela de letra....Então, ela tira de letra, pra ela é como se fosse normal”.</i></p>		
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola regular		
<p>Itens considerados positivos na relação com a criança com deficiência</p>		
<p>Em sala de aula: <u>“O trabalho em relação a esta aluna é como os demais, pois apesar da deficiência ela não toma um tempo de atenção diferenciada, se estiver bem posicionada em relação ao quadro e a luminosidade. Então o trabalho e a relação professor/aluno flui dentro do normal”.</u></p> <p>Relacionamento com Mariana: <u>“Muito bom, existe interação e o aprendizado flui com certa tranquilidade”.</u></p> <p>Solicitação de ajuda: <i>“As vezes ela vê uma letra no quadro, aí as vezes não ta muito bem escrita ai ela pergunta que letra que é, porque para ela tem que estar escrito bem direitinho e maiorzinho. Aí eu só respondo, ou as vezes eu escrevo de novo para ela enxergar. Mas isto uma criança dita “normal” entre</i></p>	<p>Considerar que a baixa visão não era limitação para Mariana desempenhar as atividades em sala de aula.</p> <p>Ênfase em um relacionamento normal com Mariana.</p> <p>Admitir que a criança ao não entender uma letra no quadro poderia ser por não estar escrita de forma legível ou no tamanho adequado. Escrevia novamente. Isso ocorria também com outras crianças.</p>	<p>Tratar Mariana como os demais alunos, percebendo com clareza suas manifestações referentes a: baixa visão; aceitação da própria deficiência; suas características de personalidade.</p>

<i>aspas também faz, né?”</i>		
Itens considerados negativos na relação com a criança com deficiência		
<p>Necessidade de receber atenção diferenciada: <i>“Ela tem necessidade de mostrar que ela tá ali, sempre, sempre, sempre, sempre. Se a coordenadora vai lá me dar um recado, ela tem que ir lá e jogar um papel no lixo, e passa, e cutucar a carteira e esbarrar em mim e falar oi pra coordenadora, ela tem, ela tem essa necessidade. Mas assim, isso já é de personalidade mesmo, né?”</i></p>	<p>Constatação de que a busca por atenção diferenciada está relacionada à personalidade da criança.</p>	<p>Assinalar com clareza as características de personalidade de Mariana.</p>
Itens considerados positivos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio)		
<p>Em sala: <u>“Bom, os colegas a vêm como uma colega ‘normal’”</u>.</p> <p>No recreio: <u>“É muito bom, até pela própria personalidade da aluna”</u>.</p> <p>Comentário: <i>“No recreio ela corre, pula, normalmente”</i>.</p>	<p>Assinalar que os colegas, em sala de aula e no recreio, não tratavam Mariana como uma criança com deficiência.</p> <p>Afirmar que, devido à sua personalidade participava das mesmas atividades que as outras crianças.</p>	<p>Considerar que os colegas não tinham preconceito com Mariana.</p> <p>Assinalar como decorrência positiva da personalidade de Mariana participar das mesmas atividades das outras crianças.</p>
Itens considerados negativos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio)		
<p><u>“Bom, os colegas a vêm como uma colega ‘normal’, só não gostam porque ela é sempre a ‘primeira da fila’”</u>.</p>	<p>Boa interação entre Mariana e os colegas. Incomodo dos últimos com o fato de Mariana ser a primeira da fila.</p>	<p>Reiterar que os colegas não tinham preconceito com Mariana, mas incomodavam-se com alguns benefícios que ela recebia, como ser a primeiro</p>

		da fila.
<i>“Ela é uma pimentinha”</i>	Considerar Mariana encrenqueira.	Assinalar o temperamento de Mariana como um traço de personalidade e não consequência da deficiência.
<i>“No recreio ela corre, pula, normalmente, apesar de ter todo o cuidado com ela, a gente, enquanto o professor, enquanto escola, a gente tem todo cuidado, por causa do laudo médico, da orientação”.</i>	Preocupar – se com as atividades de Mariana.	Valorizar que a criança tenha os mesmos comportamentos que as outras na hora do recreio, mas preocupar-se com a possibilidade da perda da visão, considerando a responsabilidade da instituição escolar pela segurança de Mariana .
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar		
Superproteção da criança: <u>“A mãe apesar de superproteger é muito aberta, procura estar presente, atende quando chamada, enfim é bom”.</u>	Perceber a superproteção da mãe e valorizar o contato com a mesma.	Considerar que a superproteção da mãe influenciava o relacionamento com a professora e com a escola.
Proximidade entre a mãe e do irmão com a escola	Considerar a família preocupada com o processo escolar de Mariana.	Destacar o bom relacionamento da mãe e do irmão de Mariana, ao evidenciarem interesse pela escolarização de Mariana.
Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares		
Atividades fora da escola. <i>“(…) quando tem uma atividade diferenciada, por exemplo, eles foram num piquenique no tiro de guerra, a orientação que a gente dá para a família assim, é que ela não pode participar deste tipo de coisa porque ela vai querer pular, correr, e a</i>	Ter claro a preocupação e responsabilidade da escola com Mariana em atividades extra-escola.	Preocupar-se com as atividades realizadas fora do ambiente escolar solicitando presença da mãe, ou exclusão de Mariana dessa programação.

<p><i>gente não tem uma pessoa pra ficar só com ela, não tem. Aí, o que a mãe faz, se a mãe acha importante a mãe acompanha tranquilamente. A gente pede: “Olha mãe, o que você acha melhor, ela não ir ou você acompanhar também?” Aí, as vezes ela fala: “Ai, eu acompanho”. Aconteceu isto uma vez este ano, as outras vezes a mãe não manda. Por exemplo, nós tivemos SESC, recreação no SESC, né? A mãe não mandou, porque tinha cama elástica, era complicado, mesmo com a mãe junto”.</i></p>		
<p>Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança</p>		
<p>No questionário e nos comentários de Verônica, não foram encontrados indícios de auxílio de familiares nas atividades escolares</p>		
<p>Outros pontos relevantes</p>		
<p>Não freqüentar mais a Instituição Especializada.</p> <p><i>“Ela não está indo na instituição, mas ela tá fazendo o acompanhamento periódico... acho que ela tem que aprender Braille porque ela tem, mas só que por enquanto eles ainda, eu acho que a família tá resistente, acho que por isto que ela não está nem indo mais na instituição, o que eles fazem é acompanhamento, só. Me parece que até foi proposto pra ela, algum tipo de coisa pra ela começar a aprender o</i></p>	<p>Necessidade de Mariana freqüentar a instituição especializada para aprender Braille e detectar a resistência por parte da família.</p>	<p>Considerar a Instituição Especializada como complemento necessário para o desenvolvimento de Mariana em especial devido ao risco de perda da visão.</p>

<p><i>Braille, mas a família disse que não tem necessidade, parece que é isso.”</i></p>		
<p>Progresso no desenvolvimento escolar de Mariana.</p> <p><i>“Ela tem o atendimento pela psicopedagoga da prefeitura, até, dois dias atrás ela veio aqui, na quarta. Ela veio aqui na escola conversar sobre a Mariana, sobre como estava a aprendizagem, se a Mariana seria promovida... eu acho que foi vindo a maturidade, ela foi evoluindo, porque assim, quando ela chegou no começo do ano ela não lia, ela com muita dificuldade lia palavras simples. Mas acho que a maturidade foi vindo, a responsabilidade, acho que ela escrevia a primeira linha e cansava e pensava: “Vou encher lingüiça aqui aí ela vai achar que eu fiz o texto e está muito bom”. Daí assim, com o tempo ela foi ganhando, foi adquirindo a linguagem, a escrita, a leitura e ela foi progredindo, né?”.</i></p>	<p>Progresso na leitura e escrita pela maturidade.</p>	<p>Ser apta a detectar o progresso de Mariana e sua possibilidade de promoção para a 3^a. série.</p>
<p>Contato da criança com colegas fora do ambiente escolar</p> <p><i>“Ela vai caminhar aqui na beira do parque também, ela balança no cipó, enfim, ela interage bem, quando ela passa lá (referindo-se à casa da professora) que ela me vê, ela fala oi, e grita. Então, assim, é bem próximo o relacionamento dela com</i></p>	<p>Boa interação de Mariana com outras crianças em situações diversas.</p>	<p>Considerar que Mariana tinha boa interação social com os colegas fora do ambiente escolar.</p>

<i>tudo”.</i>		
Diferenciação do comportamento escola – família <i>“(…) pra ir embora, a gente desce com todo cuidado a escada, aí chega ali na porta o irmão ta com a bicicleta, aí ela monta na bicicleta, e é quebra mola, desce correndo, e balança no cipó...e...é assim. Porque a família colocou assim, enquanto ela tiver dentro da escola se acontecer qualquer coisinha a responsabilidade é nossa”.</i>	Ter clara a diferenciação do comportamento da família para com as atividades de Mariana.	Considerar que o comportamento da família colocava em risco a perda visual de Mariana, justificando a ausência de orientação por não ser de responsabilidade da escola.
Ter outros problemas não relacionados à deficiência.	Ter conhecimento que Mariana apresentava problemas fonológicos de troca de letras e freqüentava atendimento especializado.	Saber que o problema apresentado por Mariana era fonológico não tendo relação com a deficiência visual.

5.2.2.3. Entrevista com Márcia - mãe da Mariana (Anexo 4B):

Quadro V.7: Dados do gerais:

Local da entrevista	Escola regular
Duração da entrevista	39 minutos
Constituição da família	
Pais	Filhos
Márcia (38 anos), não trabalhava no momento da pesquisa para cuidar de Mariana. Casada com Mário há 15 anos. Mário (39 anos), trabalhava em uma empresa de funilaria e pintura de automóveis.	Mariana (10 anos), baixa visão devido à miopia hereditária com risco iminente de descolamento de retina devido a problemas associados à formação ocular. Frequentava escola regular (2ª série), cursou por dois anos a 1ª série e por dois anos a 2ª série. Tinha atendimento psicopedagógico e fonoaudiológico realizado por instituição mantida pela prefeitura. No momento da

	<p>pesquisa havia parado de freqüentar a Instituição Especializada.</p> <p>Jair (13 anos), irmão mais velho de Mariana, freqüentava, em período diferente, a mesma escola que Mariana.</p>
Informações prévias	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Márcia acreditava que a causa da deficiência havia sido um exame de Raio X feito durante a gravidez, ou a asfixia grave devido à demora no parto. ▪ A deficiência visual foi diagnosticada aos 4 meses, gerou tristeza segundo a mãe, tanto nela quanto no marido, mas depois conformaram-se. ▪ A mesma deficiência visual estava presente em dois membros da família (uma tia que já perdeu a visão e um tio que possui baixa visão). ▪ Além da baixa visão, Mariana apresentava má formação renal, submeteu-se a uma cirurgia renal com dois anos e seis meses e precisava de medicamentos, dos quais Mariana reclamava. Fez também uma cirurgia cardíaca devido a um sopro no coração com um ano e seis meses. O sopro no coração foi detectado logo após o nascimento, porém foi diagnosticado como sopro inocente, sendo detectado posteriormente que era necessária uma cirurgia para corrigi-lo. 	

Quadro V.8: Análise da entrevista:

RELACIONAMENTO FAMILIAR		
CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a criança com deficiência		
Irritada, precisando de interferência. <i>“... As vezes ela voa nele, e belisca ele. Aí ele pega e dá um tapa nela e alguma coisa, aí eu vou e ela começa a chorar aí tão os dois e eu brigo com os dois”.</i>	Necessidade de intervir no relacionamento entre os filhos.	Ter dificuldade em lidar com o relacionamento dos irmãos não conseguindo diferenciar o tratamento em alguns momentos o que pode gerar sentimentos de injustiça nas crianças.
Busca por proteção. <i>“e ela é assim, se ele dá um tapa nela ela tem que dar um tapa nele, ela não gosta de</i>	Justificar as atitudes de Mariana.	Destacar a busca constante por proteção e compreensão de Mariana presente nas suas relações familiares.

<i>fica por baixo. Então, acho que é porque é mais nova, né? Ai sempre quer ter proteção”.</i>		
<p>Mariana adaptou-se ao uso da lente.</p> <p><i>“Ela nunca tira o óculos nem pra tomar banho... , as vezes ela vai dormir e fala: ‘Deixa eu dormir depois você tira o óculos’ (...)Porque ela enxerga só vulto, né? Então é assim, né? Fazer o que, seja o que Deus quiser, né?”.</i></p>	Descontentamento por ter que intervir com Mariana frente ao uso das lentes.	Possuir dificuldade em lidar com Marina, justificando sempre o comportamento da filha.
Avaliação da relação entre pais e filhos		
Itens considerados positivos na relação entre pais e filhos		
<p>Orientações dadas a Mariana quanto ao comportamento dos colegas.</p> <p><i>“Eu falo: ‘ai filha, deixa pra lá’. Ai depois ela fala: ‘Ai mãe eu respondeu pra menina que eu tenho quatro olho e óculos fundo de garrafa porque Deus que quis assim’. Eu falo pra ela fala isso pra ela mesmo, e que Deus vai cobra dela que ela ta fazendo maldade”.</i></p>	Preocupação por ter que conversar com Mariana sobre o porquê da baixa visão e qual comportamento deve adotar frente às atitudes de preconceito dos colegas.	Fornecer orientações de cunho religioso, tanto para a causa da deficiência quanto para o comportamento dos colegas.
Itens considerados negativos na relação entre pais e filhos		
<p>Cuidados devido ao risco da perda da visão.</p> <p><i>“Mas aí, as vezes eles quer pular elástico, aí eu até falei pra ela ficar pulando com isso aí, por causa da vista, ficar batendo o pé, né? É complicado, mas agora ta</i></p>	Preocupar – se em evitar atividades de grande impacto, e dificuldade em conseguir isso.	Apresentar dificuldade em lidar com Marina, pois o temperamento e comportamento da criança favoreciam situações de risco, necessitando de controle e limites.

<i>com este negócio do elástico aí fica os dois lá pulando elástico. Fazer o que? É difícil segurar, né?”.</i>		
Cuidados com o comportamento de Mariana . <i>“A relação lá, a relação de eu com eles é igual, às vezes o menino fica falando que eu só dou atenção pra Mariana, que às vezes eu brigo só com ele porque a Mariana fez isso ou aquilo. E inclusive meu marido é assim também, ele fala que meu marido tudo que ela pede ele dá, sabe?”.</i>	Alegar que ela e o marido davam a mesma atenção para Mariana e Jair, contrapondo – se à argumentação do filho.	Assinalar divergências entre o que Márcia afirma sobre a atenção no tratamento dos irmãos pelos pais e a queixa do filho, no relato de Márcia.
Mário não acompanhava Mariana nas consultas médicas. <i>“Mas ele não acompanha, não participa, nada. É que nem os médico, tudo eu que levo a Mariana aí eu que chego e falo pra ele o que deu...”.</i>	Ser intermediária entre o pai e o médico, passando a Mário as informações obtidas do médico.	Assinalar o afastamento do pai na participação dos cuidados “extra-casa” de Mariana assim como não mantinha contato com a escola.
Falta de diálogo sobre a deficiência em família. <i>“Mas na frente dela a gente tem que...é que nem quando ela ponho óculos, quando eu via ela aí mas eu chorava, eu chorava....Chorava escondida, né?”.</i>	Guardar para si os sentimentos em relação à deficiência de Mariana, o mesmo era feito por seu marido.	Falar com a família apenas das questões práticas não abordando concepções e sentimentos gerados pela presença da deficiência.
Avaliação da relação entre irmãos		
Itens considerados positivos na relação entre irmãos		
Gostavam de brincar juntos. Crianças apegadas uma a outra. <i>“As vezes eu fico até olhando assim, os dois brincando,</i>	Observação das brincadeiras compartilhadas.	Considerar que os irmãos estabeleciam momentos de compartilhamento prazerosos, apesar das brigas.

<p><i>eles brinca mesmo, aí eu fico só olhando e as vezes dá até dó porque as vezes eu chamo ela pra ir estudar ou alguma coisa e os dois tão envolvidos, né? Mas as vezes começa bem e dali a pouco começa a briga aí eu tiro o brinquedo e pronto, né?”</i></p>		
<p>Mudança de comportamento em relação às crianças.</p> <p><i>“É assim...No começo eu dava, sempre preferência pra Mariana, mas agora eu mudei, eu mudei bastante, porque aí eu vi que tava ficando...que ele tava sentindo, e que ela tava aproveitando, né? Porque daí a pessoa começou a falar pra mim, abriu meu olho e fala, você tem que tratar igual...”</i></p>	<p>Busca por não diferenciar o tratamento entre os irmãos.</p>	<p>Admitir que havia diferenciação na atenção dada aos irmãos, e perceber a necessidade de mudança em seu comportamento a partir de comentários alheios.</p>
<p>Itens considerados negativos na relação entre irmãos</p>		
<p>Ciúme de Jair.</p> <p><i>“Ele tem ciúme e dificulta um pouco, né? Mas as vezes eu comento com as outras pessoas e elas fala: ‘Ah, meus dois são assim, meus dois briga’. As vezes ele tá brincando de carrinho e ela pega aí eles briga, porque ele tem treze anos mas gosta de brincar de carrinho, as vezes briga por causa do celular, cada um tem um mas é aquela brigueira. É coisa de criança, acho que é coisa de irmão mesmo”.</i></p>	<p>Reclamações de Jair em relação ao tratamento da mãe para com Mariana gerando ciúmes.</p>	<p>Justificar o ciúme de Jair ao comparar a relação dos filhos com a de outras crianças. Não perceber inicialmente a diferenciação de tratamento.</p>
<p>Desejo de Jair de possuir deficiência visual.</p>	<p>Assustar-se por Jair desejar ir à instituição especializada</p>	<p>Buscar solução ao sentimento de ciúmes do</p>

<p><i>“Uma vez quando eu fui leva ela na instituição especializada quando ela era mais pequena ele falava que queria ter o mesmo problema que ela para ir na instituição especializada”.</i></p>	<p>para obter a mesma atenção dada à Mariana.</p>	<p>filho sem deficiência</p>
<p>Dificuldade em repreender Mariana.</p> <p><i>“ (...)as pessoa começou a falar pra mim, abri meu olho e fala, você tem que trata igual, porque se não o menino vai fica...e a Mariana vai parecer sempre, querer ser sempre protegida. Ai eu comecei a dar uma prensa nela também. Foi difícil”.</i></p>	<p>Sentir-se incomodada ao repreender Mariana</p>	<p>Apresentar maior dificuldade em repreender Mariana , devido à sua deficiência, comparando a sua relação com Jair.</p>
<p>Brigas entre os irmãos.</p> <p><i>“eu comento às vezes com outras pessoas e os outros também são igual, é briga de dois irmão, né?”.</i> Forneceu um exemplo: <i>“Agora mesmo eles veio pra escola aí eu mandei ele trazer que depois eu vinha, daí eles começaram a briga, aí foi pra rua e brigaram e voltou pra trás chorando, a Mariana e pedindo pra eu trazer, porque ele tava empurrando ela, sabe? Essas coisa de criança”.</i></p>	<p>Perceber motivos diversos para as brigas e justificá-las com observação de outras famílias.</p>	<p>Considerar as brigas entre irmãos “normais” e não decorrentes da discrepância na atenção.</p>
<p>Interferência na relação entre irmãos</p>		
<p>Devido às brigas.</p> <p>Atitude de Mário: <i>“meu marido fala: ‘Se eu for aí vai apanhar os dois’ E daí eles param, porque do meu marido eles tem mais medo do que de mim”.</i></p>	<p>Diferenciação nas atitudes e no respeito das crianças em relação à figura paterna.</p>	<p>Ter conhecimento dos comportamentos diferentes dos pais. O pai com maior autoridade perante as crianças, e a mãe muitas vezes castigava os dois para não fazer diferenciação no</p>

<p>Atitude de Márcia: <i>“eu fico falando aí a Mariana fala: ‘Ai é ele’, aí o Jair fala: ‘Ai, é a Mariana, mãe’. Às vezes eu fico nervosa, aí eu cato a vara, vou lá e dou uma varada em cada um, dou uma varada em cada um pra poder, né...aí não fica nem um nem outro (ri)”</i>.</p>		<p>tratamento, podendo gerar situações de rivalidade e injustiça.</p>
<p>Interferência de irmã de Márcia na relação familiar. <i>“é que nem a minha irmã fala, como ela tem este problema ela gosta de aproveitar, né? Ela sabe que é paparicada, né, então...aí minha irmã fala que já que a Mariana ta com saúde eu tenho que corrigir ela que nem eu corrijo o menino, né? Igual”</i>.</p>	<p>Observação de sua irmã ajudou a modificar seu relacionamento com os filhos.</p>	<p>Apresentar dificuldade em perceber a diferenciação no tratamento, dos filhos aceitando observação de outro a respeito, buscando modificar - se</p>
INTERAÇÃO ESCOLAR		
CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a inclusão escolar		
<p>Avaliação psicopedagógica orientou que Mariana deveria frequentar escola regular. Opinião de Márcia baseada em relato da fonoaudióloga: <i>“o certo era a Mariana ir pra sala especial... Eu achava assim, que se tivesse ido pra sala especial ela já tava mais desenvolvido, né? Porque tem uma outra menina nesta instituição que também tem problema e foi pra uma sala especial e ela ta mais adiantada que a</i></p>	<p>Insatisfação com o encaminhamento para a escola regular fornecido pela psicopedagoga após avaliação de Mariana.</p>	<p>Estar insatisfeita com a inclusão escolar de Mariana e preferir a escola especial para garantir um melhor desenvolvimento.</p>

<p><i>Mariana. Ela falou que não é questão que a Mariana vai ficar na sala especial pra toda a vida, era só pra ela se desenvolve aí quando ela tivesse mais bem (...)por mim ela tava nesta escola especial, mas não tem como”.</i></p>		
<p>Falta de estrutura física da escola. <i>“...outro dia ela caiu nessa escada aí. A menina empurrou ela e ela caiu lá de cima. Então, tudo pra ela é difícil por causa das vista, né?”.</i></p>	<p>Preocupação devido ao grande número de escadas presentes na escola.</p>	<p>Preocupar-se com a possibilidade de perda de visão de Mariana, auxiliando na concepção insatisfatória do atendimento na escola regular.</p>
<p>Não freqüentar a aula de Educação Física.</p>	<p>Sentir-se tranqüilizada pelo afastamento de Mariana destas atividades.</p>	<p>Constatar lacunas na escola de condições apropriadas para Mariana fazer educação física.</p>
<p>Tentativa de mudança de escola devido à estrutura física da mesma.</p>	<p>Frustração com o espaço físico oferecido pela escola à Mariana, e pela impossibilidade de transferência.</p>	<p>Constatar inadequação do espaço escolar às necessidades de Mariana.</p>
<p>Avaliação da interfaces entre inclusão escolar e relação familiar</p>		
<p>Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar</p>		
<p>Atitudes preconceituosas dos colegas para com Mariana. <i>“pra nós corta o coração, né? Mas na frente dela a gente tem que... a meninada ainda tira sarro, agora deu uma melhorada porque quando eles pega no pé dela que chega em casa chorando, eu já venho no outro dia e falo para o</i></p>	<p>Incomodo com o comportamento dos colegas. Orientação para que Mariana procurasse a direção nestes casos.</p>	<p>A mãe buscar auxílio contra atitudes preconceituosas dos colegas. Mariana buscar auxílio na mãe em detrimento da escola.</p>

<p><i>diretor, falo com ele porque aí ele conversa com as criança”.</i></p>		
<p>Não compartilhar atividades no recreio. <i>“Daí eu venho aqui (referindo-se à escola) e o diretor chama as criança que falou dela, porque chega no recreio e fica tirando o sarro: “Não vamo brinca com a fundo de garrafa não! Com a quatro olho não!” Aí, ninguém quer brincar com ela, aí ela fica, ela reclama”.</i></p>	<p>Perceber que as reclamações feitas à escola prejudicavam o relacionamento entre Mariana e os colegas</p>	<p>Atitude de Márcia influencia diretamente a relação de Mariana com os colegas.</p>
<p>Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares</p>		
<p>Conversa com professora de 2006 sobre comportamento de Mariana. <i>“a professora do ano passado falava que ela fazia eu de muleta dela em casa e aí a Mariana queria fazer o mesmo aqui na escola com ela. Porque lá em casa, nas tarefa eu pego em cima, né? Porque ela não deixa o irmão dela ajuda. As vezes eu falo: “Deixa ele te ajuda”, porque eu to fazendo alguma coisa, mas ela fala: “Não, eu quero a senhora”. Porque meu filho vai ensina mesmo e as vezes eu falava as resposta, aí é o que ela quer, né? Aí a professora falava que ela me fazia de muleta, aí aqui na escola ela queria que a professora sentasse perto dela e ficava dando atenção só pra ela e tem trinta e tantos alunos na</i></p>	<p>Insatisfação com a atitude da professora de 2006 por criticar Mariana pelas solicitações constantes de sua presença.</p>	<p>Perceber que responder as questões da tarefa por Mariana nas atividades geraram problemas em sala de aula, pois a criança buscava o comportamento da mãe na professora.</p>

<i>sala, então não tem como”.</i>		
<p>Mudança de comportamento nas tarefas escolares.</p> <p><i>“Eu falei pra ela (referindo-se à Mariana): (...) agora to dando umas prensada nela, porque ela repetiu dois ano, era pra ela ir pra quinta série agora, e ela ta na segunda série ainda. Então eu falei pra ela, que desse jeito ela ia fica direto, né? Vai pra terceira série ainda...”.</i></p>	Dificuldade em efetuar cobrança.	<p>Dar assistência às atividades escolares sem fornecer respostas.</p> <p>Assinalar que a conversa com a professora teve influência direta na mudança da relação entre mãe e filha.</p>
Inclusão escolar não afetou a família.	Entender que a dinâmica familiar seria a mesma se Mariana não frequentasse a escola regular.	Não perceber que o descontentamento com as atitudes dos colegas e as repercussões familiares disto já caracterizava uma influência na relação familiar.
Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança		
Ajuda fornecida por Márcia e Jair.	Preferência pela ajuda de Márcia.	Destacar o predomínio da relação mãe e filha nas atividades escolares.
<p>Não participação de Mário nas tarefas escolares.</p> <p><i>“Nas tarefa da escola, de vez em quando eu falo pra ela pedir pra ele ensinar, mas ela não quer, só eu. Ela fala: “Ah não mãe, deixa que amanhã nós faz”.</i></p>	Resistência de Mariana em aceitar ajuda do pai.	Mãe solicitar que o pai ajudasse Mariana nas tarefas, mesmo a revelia da criança.
Avaliação sobre a relação entre família e escola		
<p>Afastamento de Mário das questões escolares.</p> <p><i>“meu esposo não sabe de nada o que acontece, aí eu vou e comunico pra ele, né?”</i></p>	Predomínio da relação entre mãe e escola.	Mediar relação entre Mário e a escola, como nas questões do dia-a-dia.

<i>Mas ele não acompanha, não participa, nada”.</i>		
Bom relacionamento de Mariana com Verônica.	Perceber a proximidade da relação entre Mariana e Verônica.	Assinalar que a professora é compreensiva com Mariana.
Bom relacionamento de Mariana com professora da primeira série. <i>“Porque ela entendia tudo, sabe? A Mariana dormia na sala de aula e ela tinha dó, porque ela tava indo na outra instituição especializada e ela dormia e a professora deixava dormi debruçada, ela falava: ‘Eu não vou ficar acordando, mandando lavar o rosto, porque eu sei como é que é’. Por causa dos remédio, ela tomava gardenal...”.</i>	Satisfação com o comportamento da professora da primeira série.	Valorizar professoras compreensivas que consideravam outros aspectos de Mariana, além da atividade escolar.
Mariana não gostava de ser sempre a primeira da fila. <i>“às vezes ela faz birra porque quer ir por último, aí a Verônica fala: ‘Olha eu falo, falo, falo e não me obedece. Aí não tem jeito e eu sei que se acontecer alguma coisa a culpa vai ser minha’”.</i>	Percepção da dificuldade de comportamento de Mariana na escola.	Manifestar desejo de que Mariana fosse tratada como as outras crianças. Apontar a falta de autoridade da professora sobre o comportamento de Mariana.
Proximidade entre Márcia e a escola. <i>“as vezes tem reunião aí eu nem preciso vim porque eu já vim antes, porque qualquer coisinha eu to aqui, né? Qualquer coisa que a professora precisa ela manda recado e eu já venho, a coordenadora, o diretor, então, né...eu tenho bastante contato com eles tudo”.</i>	Bom relacionamento com a escola.	Valorizar a interação que mantinha com a escola.

Outros fatores relevantes		
Bom relacionamento entre Mariana e os colegas.	Presença de vários amigos na escola.	Ver a interação escolar de Mariana como boa na maior parte das ocasiões.
Reclamação do comportamento de Mariana com uma colega de classe. A mãe da colega solicitou à professora que as trocassem de lugar.	Mariana e colega conversavam durante a aula.	Considerar que não precisava interferir neste tipo de problema.
Contato com os colegas fora do ambiente escolar.	Bom contato com os colegas do mesmo bairro.	Considerar o contato como indicador de bom relacionamento com os colegas e interação escolar.
Vantagem do contato com crianças sem deficiência.	Concepção de que era positiva para o desenvolvimento de Mariana.	Destacar que o relacionamento com crianças sem deficiência favorecia o desenvolvimento de Mariana.

5.2.2.4. *Entrevista com Mariana (Anexo 4A):*

Quadro V.9: Dados do gerais

Local da entrevista	Escola regular
Escolaridade	2ª série
Gostava de:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brincar (de boneca ou casinha, quando não tinha companhia brincava sozinha). 2. Brincar (de carrinho com o irmão). 3. Ir na casa de Gabriela (uma amiga da vizinhança – não estudam juntas). 4. Brincar com o cachorro (jogava a bola e o cachorro ia buscar). 5. Andar de bicicleta com o cachorro (Contou que o cachorro acompanhava a bicicleta e que quando ele ficava cansado o pegava no colo para andar de bicicleta junto com ele). 6. Brincar com os passarinhos (brincava de balançar

	na rede para alegrar o passarinho).
Não gostava de:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brigar com o irmão (Por qualquer dos motivos relatados). 2. Ir à escola (Não gostava de estudar, gostava apenas de ir a escola para brincar).
Observação	Estava triste pela perda do passarinho (Contou que tinha dois passarinhos que ficavam soltos em sua casa, mas que um deles fugiu).

Quadro V.10: Análise da entrevista

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Brincar com o irmão. <i>“Tem vez que nós pega o giz lá e daí eu tenho um quadrinho, mas se não a gente senta no chão e brinca de carrinho”.</i>	Gostar de brincar com o irmão.	Demonstrar apreciação pela companhia do irmão durante as brincadeiras.
Brincar com a mãe <i>“Ai de vez em quando nós pula elástico...daí a gente pula elástico e daí quem ganha primeiro tem que tentar fazer a última parte e daí o que perdeu tem que ficar esperando”.</i>	Gostar de brincar com a mãe.	Mostrar apreciação em relação à companhia da mãe.
Passear com a família <i>“Tem vezes que nós vai no Thermas, ou eu vou lá na casa das minha primas ou eu vou na casa da Gabriela”.</i>	Gostar da presença da família.	Apreciar o contato familiar em outros ambientes, mostrando inserção social.
Considerar o pai “bonzinho” <i>“E meu pai...meu pai é bonzinho, tem vezes que ele</i>	Sentir-se protegida pelo pai e apreciar as vantagens do tratamento.	Apreciar a atenção recebida do pai.

<i>dá chance tem vezes que não. E ele só bate no meu irmão, porque eu ainda tenho dez anos, né?”.</i>		
Receber carinho e presentes dos familiares. <i>“Ai, tem vezes que eles dá carinho, tem vezes que ele compra uma coisa pra mim, outro dia eles comprou uma bonequinha e a bonequinha fala tudo...”</i>	Gostar do que a família proporciona a ela.	Explicitar verbalmente a apreciação sobre carinho e presentes recebidos da família.
Gostar de brincar com o cachorro. <i>“Eu gosto, tem vez que ele corre atrás da bicicleta, aí ele fica cansado e eu pego ele no colo e ele anda junto de bicicleta”.</i>	Apreciar contato com animais.	Buscar opções de brincadeiras e formas de lazer que não dependam de outros membros familiares.
Itens considerados negativos na relação familiar		
Não brincar com Jair. <i>“...meu irmão ele brinca de carrinho e ele não gosta que eu brinco com ele (...)É que aí chega os amigo dele e daí a minha amiga não veio. È que quando a minha amiga veio ele queria brincar com as menina, mas quando os moleque chega ele não deixa a gente brinca com eles”.</i>	Descontentamento frente ao comportamento do irmão.	Sentir discriminação e injustiça quando o irmão brincava com os amigos, referindo – se à diferenciação no tratamento dado a Jair por ela.
Não brincar com o pai. <i>“...Ele não brinca....”.</i>	Não haver brincadeira com o pai	Sentir falta do contato do pai para brincar.
Brigar com Jair. <i>“Tem vez que ele ta lá brincando e aí eu falo: ‘Deixa eu brinca’. Aí ele começa a me bate, e ele fala: ‘Não’. Aí eu saio pra lá e ele vem: ‘Posso brincar?’ Aí eu</i>	Descontentamento pelas brigas e por sentir-se isolada em algumas ocasiões pelo irmão.	Desejar mais contato com o irmão, buscando conquistar maior atenção do mesmo.

<p><i>falo: 'Não, você não deixou eu brinca aquela hora!' Daí ele fala assim: 'Então ta bom, vou chamar meu amigo e vou brincar'. Mas ele não vai e depois nós faz as pazes e nós brinca de novo"</i></p>		
<p>Jair falar mal dela. <i>"ele fica assim: 'Feiosa!' E daí ele chama assim: 'A menininha usa óculos, hahaha!' E ele sai correndo, daí eu pego um cabo de vassoura e vou atrás (risada)".</i></p>	<p>Saber se defender em ocasiões adversas e de confronto.</p>	<p>Sentir descontentamento por ter sua imagem denegrada pelo irmão.</p>
<p>Interferência da mãe nas brigas com Jair. <i>"Ah...quando nós briga bem forte mesmo, minha mãe pega uma pá e bate em nós. E daí, no final eu pego uma vara e meto nele porque foi ele que fez a arte".</i></p>	<p>Descontentamento por apanhar da mãe.</p>	<p>Buscar tratamento diferenciado e não o obtendo revida sua frustração na relação com o irmão.</p>
<p>Nervosismo. <i>"Eu fico nervosa e pego um cabo de vassoura e vou atrás dele, daí ele sai correndo, tem vezes que ele trepa em cima da telha e eu não consigo. Daí tem uma muretinha bem baixinho e eu subo lá e falo que vou pegar ele, só que ele trancou um negócio lá em cima e eu não consigo ir lá, aí tenho que pula pro outro lado. Chegou na ponta e ele ficou tremendo com medo de cair do outro lado, que do outro lado tem o pitbull da vizinha. Daí ele foi em cima da árvore no último galho aí eu disse: 'Fica aí que daí você não consegue descer'. Aí eu</i></p>	<p>Saber se defender em ocasiões adversas e de confronto.</p>	<p>Buscar situações de vantagem frente ao irmão, tanto proporcionadas por outros membros familiares quanto por ela mesma ao elaborar esquema para enganar Jair.</p>

<p><i>entrei e minha mãe perguntou onde ele tava e eu disse que não sabia não. Só que depois ele também pega o cabo de vassoura e vai atrás de mim, mas eu tenho um esconderijo lá, tenho tudo...e ele não sabe do esconderijo...não sabe (ri)''</i></p>		
Avaliação da interação escolar		
Itens considerados favorecedores à relação escolar		
<p>Gostar das atividades. <i>“Gosto de brinca, gosto de fazer as atividades”.</i></p>	<p>Apreciar a execução das atividades escolares.</p>	<p>Apontar a escola como local de interação social.</p>
<p>Receber ajuda dos colegas em sala de aula. <i>“Ah, lá todo mundo gosta de mim, é meu amigo... Tem vez que os meus amigo...tem vez que meus amigos falam assim: ‘Tia pode ajudar a Mariana’. Aí se ela deixa eles me ajuda”.</i></p>	<p>Gostar de receber ajuda dos colegas em sala de aula e sentir-se apreciada por isto.</p>	<p>Ter boa interação escolar e busca por atenção diferenciada dos colegas.</p>
<p>Gostar da professora Verônica. <i>“Ela é muito simpática, também, né? Ela é legal. Tem vez que ela me ajuda, né? Tudo. Quando eu terminei estes dias primeiro, ela me deu um caderno de desenho e eu fiquei pintando. Tem vez que ela dá trabalhinho pra gente”.</i></p>	<p>Considerar a professora compreensiva e gostar da atenção recebida.</p>	<p>Buscar atenção diferenciada também em relação à professora.</p>
<p>Ser acompanhada pelos colegas no caminho de casa. Brincar com uma colega fora da escola.</p>	<p>Interação com os colegas em ambientes alternativos à escola.</p>	<p>Ter boa interação social favorecendo a inclusão escolar.</p>

<p><i>“De vez em quando, é assim, quando eu saio da escola eu encontro com meus amigos, aí nós vamos conversando, porque eles mora perto da minha casa... Ela tem onze anos e aí ela desce comigo e eu brinco com ela fora daqui, brinco tudo”.</i></p>		
<p>Itens considerados desfavorecedores à relação escolar</p>		
<p>Não gostar da professora substituta.</p> <p><i>“(...) tem vez que eu não gosto da professora, esta que eu estou hoje, porque a Verônica saiu eu não gosto dela não. A gente, ela acaba de passar na lousa aí a gente não acabou de copiar e ela apaga. Ta assim, tarefa, né? Daí eu não sou rápida, né? Porque ela é rápida vai “tutututututu” e termina tudo, daí eu não sou rápida, porque de vez em quando dá uma moleza em mim, dá uma preguiça aí eu demoro mais pra copia. Aí ela fala: “Gente, já terminei, agora vou apagar!” E quatro criança além de eu estes dias fico sem copiá. Ela apaga, não tem jeito, ela é muito brava também. A gente não pode fazer nada e ela já fala: ‘Mariana, fica quieta!’”.</i></p>	<p>Descontentamento com as saídas de Verônica e com o comportamento da professora substituta.</p>	<p>Ter dificuldade de interação com a professora devido ao rigor da mesma, além disto, frustração ao não obter da mesma atenção diferenciada e proteção.</p>
<p>Atitude preconceituosa dos colegas.</p> <p><i>“no recreio o povo fica falando quatrozoio, e tudo mais. Falando que minha mãe é bundona, que minha</i></p>	<p>Descontentamento por ser perturbada pelos colegas.</p>	<p>Ter dificuldade na interação com os colegas devido ao preconceito em relação à deficiência.</p>

<p><i>mãe é filha da puta”</i></p> <p>Não gostar do ambiente escolar.</p> <p><i>“Então, tem vez que eu to em casa e me dá uma dor de cabeça, daí eu não quero vir. Eu gosto da escola, mas eu não gosto assim de vir na escola, eu não gosto assim de estuda. Eu prefiro fica em casa descansando. Mas eu gosto dos meus amigo, de conversa, mas a aula demora pra acaba. Daí eu fico com a cabeça explodindo e o menino ainda fica me zoando. Daí eu falei assim: ‘Ó mãe, no final do ano você vai tira eu dessa escola! Porque eu não agüento mais, os menino fica mexendo comigo”</i>”.</p>	<p>Frustração frente às atividades escolares e comportamentos dos colegas.</p>	<p>Sentir frustração devido a problemas existentes no relacionamento com os colegas e dificuldade para desempenhar algumas atividades, dificultando o processo de inclusão escolar.</p>
<p>Indicadores de relação em sala de aula</p>		
<p>Atitudes injustas dos colegas.</p> <p><i>“A gente ta sentada lá copiando, um menino esses dia, a gente tava lá copiando e ele ficava assobiando, né? E aí ela falou: “Quem que é?” Aí todo mundo ponho minha culpa e daí eu levei bronca, por causa dos moleque que tava assobiando”</i>.</p>	<p>Sentir-se injustiçada pelo comportamento dos colegas e não saber se defender frente a isso.</p>	<p>Ter dificuldade de interação em sala de aula e sentimento de frustração frente à atitude dos colegas, que usam a imagem que Mariana tem na escola de ser uma criança arteira para culpá-la por atividades que não pratica.</p>
<p>Preconceito dos colegas na interação em sala de aula.</p> <p><i>“Ele é assim, a gente ta lá e ele fica: ‘O quatrozoio’. Aí eu vou lá e fala pra fessora e ela vai lá e fala: ‘Por que você ta fazendo isso? Pode pedir desculpa!’ Aí ele pede, mas daqui a pouco já vai lá</i></p>	<p>Sentir-se mal frente a atitudes de preconceito trazendo dificuldade na interação em sala de aula.</p>	<p>Sentir-se desvalorizada devido à deficiência e atitudes de preconceito dos colegas.</p>

<p><i>‘O quatrozoio’. Daí eu vou lá e falo pra tia de novo, e eu atrapalho tudinho minhas atividade. E eu não gosto que ele me chama de quatrozoio, nem uma pessoa me xinga mais, só ele que fica lá falando besteira”</i></p>		
<p> Não receber ajuda dos colegas. <i>“E às vezes a fessora pede pra alguém me ajudar e tem gente que é bravo que fala: “Não, porque não” mas a professora manda me ajuda e eles me ajuda. Esses dias ela deixou um de castigo que não quis me ajuda e aí o menino disse: “Tá bom, eu ajudo essa bosta de Mariana!” Aí eu fiquei nervosa e não copio nada, menino sem educação! E ele é nervoso, vixe! É o mesmo que me chama de quatrozoio, eu não gosto dele e nem ele gosta de mim”.</i> </p>	<p> Buscar ajuda e atenção especial dos colegas necessitando algumas vezes da intervenção da professora para isto. </p>	<p> Ter dificuldade nas relações com os colegas, gerando ciúme e rivalidade, devido a busca constante de atenção e compreensão nas situações do dia-a-dia e depreciação de Mariana frente a atenção recebida por ela . </p>
<p>Indicadores de relação no recreio</p>		
<p> Dificuldade para brincar. <i>“Porque tem vez que os moleque vai lá e empurra eu, aí eu falo pra tia do recreio e ela vai lá e fala só uma coisinha que o moleque nem liga. Daí ele começa a empurrar de novo e fica empurrando, aí eu vou lá e converso com a Verônica que fala com a professora dele, mas ela nem liga aí a Verônica fala que na hora que eu machuca vou falar quem é que ta empurrando”</i> </p>	<p> Descontentamento frente à atitude dos colegas e pela falta de punição dos mesmos. </p>	<p> Ter dificuldade de interação no recreio pela atitude de algumas crianças e pela falta de controle dos professores neste momento. Não sentir-se como parte do grupo, necessitando da interferência de adultos. </p>

5.2.2.5. *Entrevista Familiar de Mariana (Anexo 4D):*

Quadro V.11: Dados gerais.

Local da entrevista	Residência da família
Duração total da atividade	30 minutos
1º. Momento	14 minutos
2º. Momento	16 minutos

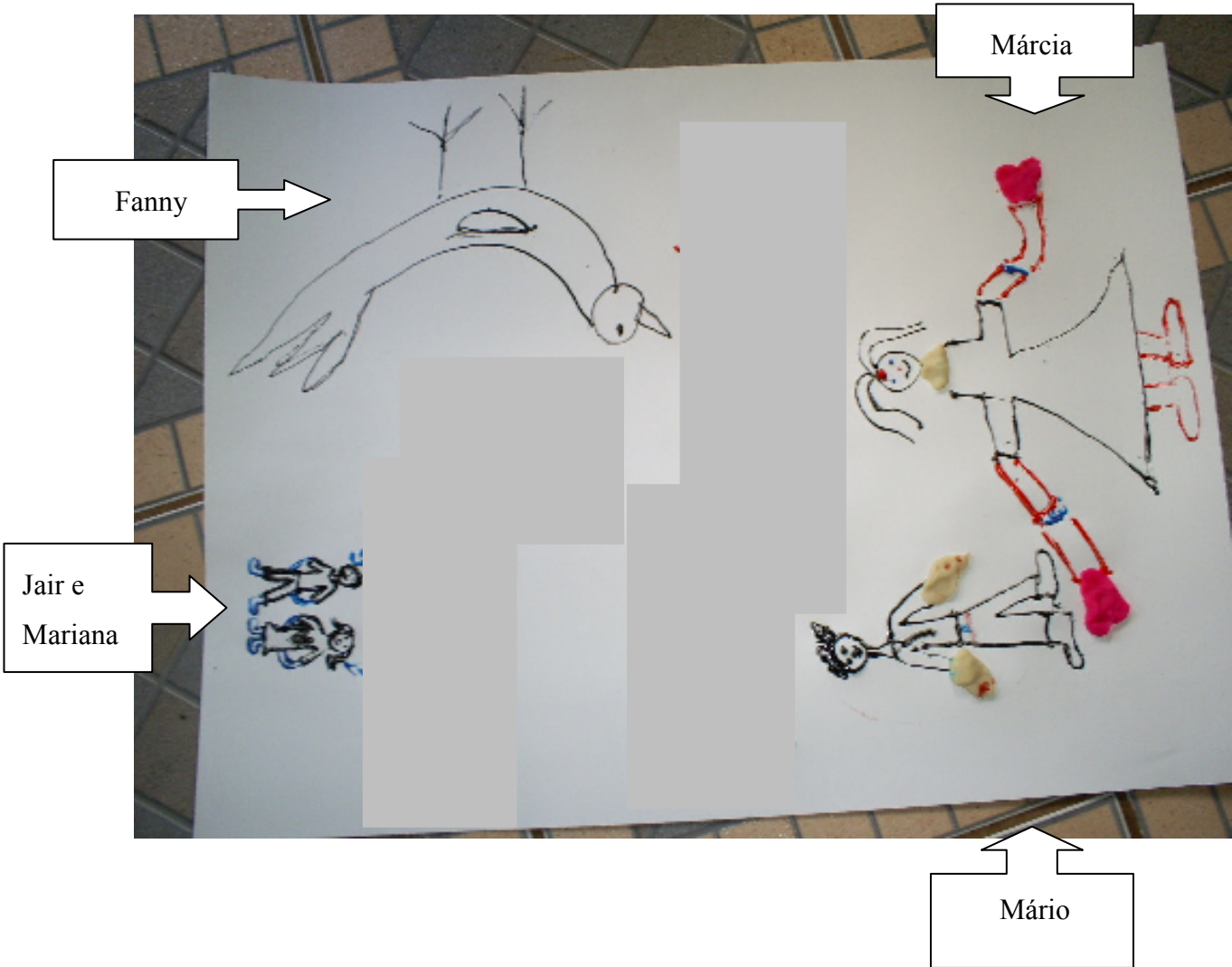
1º. Momento: Representação da família em desenho.

Descrição: A pesquisadora ao chegar à casa da família, encontrou Mariana e Márcia na varanda da frente da casa aguardando, cumprimentou ambas e Márcia chamou Jair para participar da entrevista. Mário não foi chamado, porém depois de aproximadamente 5 minutos juntou-se ao grupo, permaneceu por todo tempo sentado em uma mureta olhando a atividade, e o que os outros falavam. Não participou da atividade e apenas expressou-se de forma pontual.

Antes de iniciar a atividade foram explicados os objetivos da pesquisa bem como pedido autorização para gravação e garantido o sigilo da identidade de todos os sujeitos. Pediu-se que eles representassem a família em uma cartolina branca, foi entregue além da cartolina um pacote de massinha com doze cores e três tubos de cola de alto relevo. Após a explicação da atividade iniciou-se a gravação cuja transcrição encontra-se no anexo (4D). O desenho foi realizado por Jair e Mariana, Márcia e Mário apesar de estarem presentes e opinarem sobre algumas características, não tomaram parte da confecção dos mesmos.

Ao final da atividade, foi solicitada a permissão para que fossem tiradas fotos da representação da família, estas fotos precisaram ser editadas, pois eles escreveram o nome de cada integrante na cartolina. Foram inseridas tarjas sobre os nomes para garantir o sigilo e dispostas legendas ao lado das fotos para identificação de cada desenho, como disposto a seguir:

Figura V.1. Foto geral desenho de Mariana



Detalhes:

Figura V.2. Desenho de Mariana



Figura V.3. Desenho de Jair



Quadro V.12: Análise dos desenhos.

<i>Participação na Confeção do Desenho</i>	
<i>Mariana</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao ser explicada a atividade, Mariana expressou o desejo de fazer o desenho. ▪ Márcia forneceu orientações à Mariana que as acatou e iniciou o desenho perguntando o que eram os materiais. ▪ Entrou em um acordo com o irmão sobre quem desenhar, sua vontade prevaleceu e o irmão passou a desenhar quem Mariana determinou. ▪ Ao ser questionada por Márcia sobre o desenho de sua mão, disse que não estava desenhando uma mão mas sim uma luva cor de rosa. ▪ Quis escrever os nomes no desenho e era auxiliada por Márcia quando esquecia uma letra. ▪ Perguntou para a pesquisadora se ela poderia desenhar Fanny (o passarinho da família).
<i>Jair</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicialmente não queria participar da produção do desenho, Márcia solicitou e mesmo assim ele negou dizendo que não sabia fazer, até que por insistência da mãe ele sentou-se para ajudar Mariana. ▪ Perguntou a Mariana quem ela iria desenhar e demoraram um pouco para chegar em um acordo, no qual ele desenharia a ele e Mariana, e Mariana desenharia Mário e Márcia. ▪ Não ficou satisfeito com o desenho que fez, falou várias vezes que estava descontente mas não houve resposta por parte dos pais e da irmã. ▪ Conforme ia fazendo seu desenho ia comentando sua produção, mas não houve resposta da família. ▪ Resolveu escrever os nomes que os desenhos representavam, mas ao escrever percebeu que deixou pouco espaço e mostrou-se descontente. Márcia forneceu então uma solução adotada por Jair. ▪ Riu do fato de que o desenho de Márcia era maior que o de Mário. ▪ Ao terminar seu desenho (antes de Mariana) tentou ajudar Mariana com o dela, mas foi impedido por Márcia. ▪ Ao ver que Mariana iria desenhar Fanny falou para que ela fizesse um passarinho direito.
<i>Mário</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foi para o local onde estava ocorrendo a atividade depois da mesma já ter iniciado. ▪ Perguntou quem o estava desenhando e quando soube que era Mariana pediu que a desenhasse “bem bonito”. ▪ Disse, enquanto Mariana desenhava Márcia que ela não tinha deixado espaço para desenhar o pé, mas ela justificou dizendo que o pé seria muito

	<p>pequeno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentou o fato do desenho que Mariana fez de Márcia ter sido muito maior que o dele. ▪ Disse que o desenho dele estava mais bonito que o de Márcia.
Márcia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logo que Mariana disse que queria desenhá-la, orientou-a dizendo quem ela deveria desenhar, os membros da família, enumerando-os. ▪ Solicitou que Jair ajudasse Mariana a fazer o desenho. ▪ Expressou descontentamento ao ver o desenho que Mariana fez dela por causa da falta da mão. ▪ Solicitou que Mariana a desenhasse e ao pai e que Jair desenhasse Mariana e Jair. ▪ Márcia participou da discussão sobre quem desenharia quem na família. ▪ Fez comentários sobre o desenho que Mariana fez dela, dizendo que estava muito colorido e posteriormente que faltava a mão. ▪ Ajudou Jair a encontrar espaço para escrever os nomes. ▪ Durante todo tempo da atividade forneceu orientações e opiniões para a produção de Jair e Mariana. ▪ Perguntou se Mariana não iria desenhar Fanny (o passarinho).
Observações das interações familiares	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando a pesquisadora pediu que eles desenhassem a família Mariana logo expressou o desejo de desenhar e posteriormente Márcia pediu que Jair ajudasse Mariana. Este primeiramente não concordou (aparentemente estava envergonhado), mas após Márcia insistir ele consentiu. ▪ Márcia e Mário não participaram da produção do desenho, mas forneceram opinião e orientação para os mesmos, em especial Márcia. ▪ Em alguns momentos Jair falava sobre seu desenho dirigindo-se à mãe que não lhe dava atenção. ▪ Mariana demorou a maior parte do tempo para desenhar a mãe, desenhando seu pai com grande rapidez e em tamanho bem menor que a mãe. O pai notou a discrepância no tamanho dos desenhos e comentou com a filha. ▪ Jair também notou a discrepância no tamanho e “zombou” de Mariana por causa disto. ▪ Apesar de a mãe ter pedido que Mariana desenhasse Fanny (o passarinho) sob a alegação que ela era da família, não pediu para que ela desenhasse Toby (o cachorro) que também estava na varanda junto a eles. ▪ Nas interações familiares e nas respostas percebeu-se a interferência de Márcia sobre o que os filhos faziam. 	

2º. Momento: entrevista.

Ao final do desenho iniciou-se a entrevista semi-estruturada com toda família (anexo 4D). As perguntas foram feitas sem serem direcionadas a uma pessoa específica, para observar a manifestação dos membros da família, porém em alguns momentos para esclarecimento de algumas questões, a entrevistadora precisou direcionar a pergunta para um deles. A seguir encontra-se a análise da entrevista:

Quadro V.13: Análise da entrevista.

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Avaliação da relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Mariana: Gostar da interação familiar. <i>“Ah, o meu pai é legal pra mim, e minha mãe também....e meu irmão também...todo mundo da minha família”.</i>	Apreciação pelos pais e pelo irmão.	Manifestar satisfação com as relações familiares.
Mariana: Gostar de atividades em conjunto com a família. <i>“Quando eu falo pro meu pai de ir no sítio, que eu gosto de sítio, daí meu pai me leva, daí chega lá e brinca e eu volto tudo sujo”.</i>	Apreciar contato com a família e destacar a figura paterna.	Manifestar proximidade com o pai.
Itens considerados negativos na relação familiar		
Mário: Brigas entre irmãos. <i>“Eles se irritam quando tão brincando”.</i>	Percepção de atritos entre os irmãos	Manifestar atenção à interação entre os filhos.
Mariana: Brigas com Jair.	Presença de brigas durante as	Assinalar que as brincadeiras

<p><i>“Mário: Eles se irritam quando tão brincando.</i></p> <p><i>Márcia: Você viu ali, ela queria desenhar, né e aí já começaram a brigar ali.</i></p> <p><i>Mariana: É só quando ta brincando”.</i></p>	brincadeiras.	entre Mariana e Jair geram brigas.
Concepção de inclusão escolar		
<p>Márcia: Boa percepção da escola.</p> <p><i>“Percebo como um lugar bom, um lugar pra aprender a ler e a escrever...aprender uma porção de coisa”</i></p>	Valorização do ambiente escolar.	Apontar o ambiente escolar como favorecedor da aprendizagem.
<p>Mariana: Não gostar da escola. <i>“Eu que não gosto”.</i></p> <p>Márcia sobre Mariana: <i>“Essa aí chora pra ir na escola”.</i></p>	Não gostar da escola.	Mariana apresentar problemas na interação escolar.
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar		
<p>Mariana: Problemas com a professora.</p> <p><i>“Não gostava não...não gostava não, ela grita. Eu fazia tarefa, aí de vez em quando eu não fazia, né, porque tinha vez que eu ia na outra escola aí ela ia lá e brigava comigo depois.Ela brigava até, aí eu chego em casa e conto pra minha mãe”.</i></p>	Descontentamento com o comportamento da professora.	Buscar auxílio na relação familiar para enfrentar os problemas com a professora gerando interferência da mãe nas relações escolares.
<p>Mariana: Atitudes de preconceito dos colegas.</p> <p><i>“Tem um que chama eu de quatrozoio mas eu não ligo e daí tem vez que eu vou tomar remédio depois do lanche,</i></p>	Descontentamento com a atitude do colega e busca por solução.	Resolver o problema sem necessidade da interferência da mãe.

<p><i>né? Ai tem um molequinho e ele é bem gordinho, daí eu to lá tomando remédio e ele me chama de quatrozoio. Daí eu to indo pra la e ele vem correndo assim, daí eu falo pra professora e ele fala que não foi ele. Daí agora eu falei pra professora que eu vou mais tarde tomar o remédio, a hora que bate o sinal e aí na hora que sobe todo mundo eu to indo lá toma remédio porque minha sala sobe mais primeiro. Então eu tomo remédio agora mais tarde porque aí a fila já acalmou e ele já foi pra sala daí eu não encontro com ele”.</i></p>		
<p>Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares</p>		
<p>Márcia: Afirmação de não influência. <i>“Mudou....mudou nada não. Já tem cinco ano que a Mariana ta na escola, ela fez o pré mas depois repetiu duas vez então já tem cinco ano. Teve uma adaptação quando ela entrou. No pré ela chorava um pouco, que nem toda criança. Eu tive que ficar lá nos primeiro dia, depois ia saindo escondido e depois ela ficou e tudo bem”.</i></p>	<p>Não ter havido modificação das relações familiares.</p>	<p>Afirmar não ter havido influência, o que está em discordância com o demonstrado nas situações relatadas.</p>
<p>Márcia: Mediar a relação entre Mário e a escola. <i>“Ai é como eu falei com você, quem frequênta mais pra saber das coisa é eu, né? Meu esposo trabalha, chega as 6 horas. Então sempre é</i></p>	<p>Dificuldade do envolvimento de Mário nas questões escolares, devido a falta de tempo, cabendo a Márcia intermediar, informando e solicitando a interferência com os filhos, quando necessário.</p>	<p>Mediar a relação entre Mário e a escola, justificar o afastamento do esposo e solicitar atenção junto aos filhos quando necessário.</p>

<p><i>eu, sempre é eu que vou na reunião, tudo que fico a par das coisa. Aí se tem alguma coisa que precisa eu venho e comento com ele. Aí quando precisa ele conversa com a Mariana, com o menino”.</i></p>		
<p>Jair: Contato com Mariana em ambiente escolar. <i>“A gente só se via as vezes, quando tinha aquelas festinha lá aí ia todas as classe. Aí eu andava junto com ela”.</i></p>	<p>Buscar companhia de Mariana ao estudar no mesmo período durante as festas escolares.</p>	<p>Apreciar o contato com Mariana em ambiente escolar.</p>
<p>Mariana: Problemas com a professora de 2006. <i>“Eu não gostava da sala aí a primeira vez que eu fui lá na sala eu comecei a chorar e queria abrir a porta e daí ela trancou a porta e falou pra eu ficar um pouquinho. Daí ela, daí eu comecei a chorar e batia na porta porque eu não gostava da escola, daí eu comecei a bate na porta assim, bate, bate, bate, daí ela não abriu e eu acalmei”.</i></p>	<p>Dificuldade no início de sua relação escolar.</p>	<p>Apontar descontentamento com a atitude da professora.</p>
<p>Márcia e Mariana: Preocupação com ambiente escolar e desejo de mudança. Márcia: <i>“Assim, e tem aquelas escadaria, né? Aquelas escada é muito ruim pra Mariana”.</i> Mariana: <i>“Eu queria mudar embaixo porque aí nem precisava subir né a escada., porque outro dia eu caí na escola, bati e machucou”.</i></p>	<p>Descontentamento com a estrutura física da escola.</p>	<p>Apontar o ambiente físico escolar como causa para o desejo de mudança de instituição.</p>
<p>Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança</p>		

Márcia: Auxílio nas tarefas escolares. Márcia: <i>“E sou sempre eu que ajuda nas tarefa também (...)De vez em quando o Jair, mas ela não gosta (ri)”</i> .	Afirmar a preferência de Mariana pela ajuda da mãe em detrimento do irmão.	Assegurar as preferências de Mariana.
Avaliação sobre a relação entre família e escola		
Márcia: Proximidade com a escola. <i>“(…)quem frequênta mais pra saber das coisa é eu, né?”</i>	A mãe assegura verbalmente estar atenta à escola.	Afirma assumir a problemática escolar.

5.2.3. *Convergências dos dados categorizados*

5.2.3.1. *Dados gerais sobre a criança:*

Quanto à aceitação da deficiência de Mariana pela família, sua mãe buscava explicações para as possíveis causas da deficiência visual, como por exemplo, o raio X que fez quando estava grávida e a asfixia grave apresentada pela criança ao nascer. Em seu discurso para ambas as explicações verificava-se a culpabilização da mãe, ao relacionar o problema da visão a uma atitude dela.

O impacto do diagnóstico gerou tristeza na família segundo relato da mãe, porém esta tristeza não foi expressada claramente pelos pais ou pelo irmão, notando que para o marido era mais difícil a demonstração dos sentimentos. No relato da professora Verônica pode-se destacar referência à dificuldade de aceitação da deficiência pela família.

Márcia considerou que o contato com outras crianças com deficiência na instituição especializada ajudou a superar o primeiro impacto, levando-a a parar de lastimar e valorizar as potencialidades de Mariana..

A deficiência foi notada de forma precoce devido à presença de outros dois membros da família com o mesmo problema.

Quanto ao desenvolvimento, temperamento e comportamento de Mariana ela era percebida:

Pela mãe:

- como irritada, necessitando de constante interferência;
- buscando constantemente maior atenção;
- adaptando-se bem ao uso da lente;
- apresentando comportamentos que favoreciam situações de risco à perda de visão;
- possuindo bom relacionamento com os amigos, dentro e fora da escola;

Pela professora da escola regular:

- esperta, ativa, encrenqueira e comportando-se como os demais alunos;
- estabelecendo bom relacionamento tanto com ela quanto com os colegas;
- capaz de aprender;
- buscando sempre maior atenção;
- possuindo boa interação social, participando de atividades como as outras crianças;
- apresentando problemas não relacionados à deficiência: fonológico e de aprendizado.

Pela coordenadora da instituição especializada:

- não possuindo limites o que dificultava a interação com os colegas;
- apresentando dificuldade de aprendizagem – dificuldade para reter informação;
- estabelecendo bons relacionamentos na instituição especializada;
- adaptando-se bem à deficiência;
- sendo ansiosa.

A descrição feita por Márcia sobre o uso do óculos por Mariana apontou a boa adaptação da criança, o que corrobora o discurso da professora e de Joana ao considerarem que Mariana aceitava a presença de sua deficiência, adaptando-se a ela.

Quanto à busca de atenção diferenciada Verônica, Joana e Márcia notaram esta característica nas interações familiares e escolares da criança. Esta característica se tornou clara no contato com Mariana, tanto em suas descrições na entrevista individual, quanto em seu comportamento na entrevista familiar. Durante a atividade de representação da família e na entrevista posterior ela sobressaiu-se do grupo, adotando postura autoritária, expressando opiniões e procurando ter sempre seus desejos atendidos.

Verônica assinalou que Mariana era encrenqueira, atribuindo esta característica a um traço de personalidade não relacionado com a deficiência visual. De forma indireta Márcia também expressou o mesmo em sua entrevista, principalmente referindo-se ao relacionamento entre os irmãos. Também na entrevista de Mariana foram verificados relatos de comportamento nos quais esta característica é evidenciada, como por exemplo nas brigas com Jair.

Quanto ao relacionamento com outras crianças foi ressaltado por Márcia, Verônica e pela própria Mariana o estabelecimento de uma boa interação social. Márcia acreditava ainda que o contato com crianças sem deficiência ajudava no desenvolvimento de Mariana.

Outro ponto que merece atenção é a não adaptação do comportamento de Mariana às recomendações médicas referentes ao possível descolamento de retina. A família e a escola receberam a orientação que Mariana não podia desenvolver atividades de grande impacto, tais como correr, pular... Porém, devido à falta de limites e às preferências de Mariana, ela desenvolvia este tipo de atividade gerando preocupação tanto em Márcia quanto em Verônica.

5.2.3.2. *Relação familiar:*

Evidenciou-se na relação familiar de Mariana a predominância do relacionamento entre mãe e filha, gerando diversas conseqüências para a dinâmica da família. Márcia aparentemente polarizou para si o papel de assumir Mariana e dar conta das necessidades de Mariana em detrimento das relações com Mario e Jair, e também diminuindo a importância de ambos para Mariana.

Em termos gerais, a partir das entrevistas realizadas com Mariana, com Márcia e a entrevista em grupo com toda a família, constatou-se que a relação familiar era vista como boa, destacando-se as seguintes qualidades:

- Apreciação dos irmãos por brincadeiras compartilhadas como brincar de carrinho ou escolinha.
- Afeição existente entre os irmãos.
- Brincadeiras compartilhadas entre mãe e filha: pular elástico.
- Passeios familiares, sendo ressaltada por Mariana a presença do pai, que era considerado pela mesma como menos rígido com ela, sentido-se protegida por ele.
- Compartilhamento de atividades com o cachorro da família.

Foram também destacados por todos os sujeitos, incluindo Mário, pontos negativos na relação familiar, em especial as brigas constantes entre Jair e Mariana, e ainda:

- Não compartilhamento de brincadeiras em alguns momentos por impedimento de Jair.
- A preferência de Jair em brincar com os amigos em detrimento dela, assinalada por Mariana
- Ciúme apresentado por Jair em relação à Mariana.
- Afastamento do pai das atividades de lazer, sendo citada sua presença apenas nos passeios.
- Nervosismo de Mariana piorando as brigas com o irmão.
- Cuidados constantes com o comportamento de Mariana, destacados por Márcia, devido ao risco da perda da visão.
- Falta de diálogo sobre a deficiência na família.

Especificamente sobre o relacionamento entre mãe e filha, diversas características afetavam o restante da família. Inicialmente em sua entrevista, Márcia afirmou que não havia diferença entre seu comportamento com Mariana e com Jair, porém, posteriormente relatou a fala de Jair sobre a preferência dos pais em atender as necessidades de Mariana. Segundo ela, Jair expressou o desejo de possuir a mesma deficiência de Mariana, para freqüentar a instituição

especializada. Esta afirmação denota a busca de Jair por obter atenção e cuidado, tais como os que eram despendidos à Mariana.

A diferenciação no comportamento dos pais também foi notada por Mariana que falou que o pai era bonzinho e dava várias chances quando ela fazia algo errado, atitude que não adotava com Jair. Na entrevista familiar constatou-se que durante a atividade as solicitações de Mariana eram prontamente atendidas enquanto as falas de Jair eram por diversas vezes ignoradas.

Márcia destacou a presença de ciúmes em Jair, mas não relacionou o mesmo com a atitude dos pais de diferenciação no comportamento com as crianças, justificando a presença deste sentimento como normal nas relações entre irmãos.

Em alguns momentos Márcia apontou que tentava adotar a mesma atitude com ambos os irmãos, porém não se baseava em um senso de justiça adequado, já que não buscava compreender a situação ocorrida e punia os dois filhos da mesma forma. A entrevistada esboçou posteriormente um indício de busca por adaptação no tratamento dos irmãos. Porém, considerava que sentia dificuldade em repreender Mariana e que o fazia influenciada pelas observações de outras pessoas, em especial da tia de Mariana, que ressaltou a necessidade de Márcia tratar com igualdade ambos os filhos, impondo limites também à Mariana. A dificuldade de Márcia em impor limites também foi notada por Joana.

Os dados das entrevistas evidenciaram a necessidade de interferência dos pais na relação dos irmãos. Segundo relato de Márcia, o pai possuía maior autoridade frente às brigas, enquanto ela tinha dificuldades para controlar as situações; fato que corrobora a percepção de Joana sobre a dificuldade de Márcia em impor limites. Esta dificuldade foi expressada ainda nos cuidados que precisava ter em relação aos comportamentos de Mariana, como não fazer atividades de grande impacto, por exemplo, pular elástico. Verônica apontou em seu comentário a diferença de atitude frente à condição de Mariana adotada pela escola e pela família, considerando que muitas vezes a atitude da família não levava em consideração os riscos aos quais a criança estava exposta.

A interferência na relação dos irmãos tornou-se clara na observação da atividade de representação da família, as crianças discutiram em relação a diversos detalhes e Márcia fez pontuações, deu opiniões e determinações em relação às mesmas, direcionando a elaboração do desenho.

Joana ainda referiu-se à dificuldade de aceitação de Márcia em relação à deficiência da filha, o que dificultava a visão das potencialidades da mesma, considerando que Mariana deveria estar melhor adaptada em relação ao seu comportamento.

Outra questão de grande relevância no relacionamento familiar foi o afastamento de Mário das atividades que diziam respeito às crianças, Márcia e Mariana relataram que ele se mantinha afastado de brincadeiras, consultas médicas, atividades escolares como tarefas e da escola propriamente dita, fato também notado por Verônica.

As questões referentes à deficiência também não eram tratadas de forma aberta pela família. Havia o ocultamento dos sentimentos, como a tristeza, que podia de alguma forma ser revertido em maior tolerância com Mariana e na dificuldade em impor limites tratadas anteriormente.

Um apontamento feito por Mariana em sua entrevista que pode ser considerado importante foi o comportamento do irmão em relação a ela, ao dizer que Jair, às vezes, falava que ela era “feiosa” devido ao uso de óculos. Mariana relatou que se irritava frente a este comportamento e que batia no irmão quando ele fazia isto. Retomando as considerações anteriores, pode-se levantar a hipótese que Jair tinha este tipo de comportamento como uma tentativa de demonstrar seu descontentamento frente à dinâmica estabelecida na relação familiar, buscando maior atenção, mesmo que através de comportamentos não-adequados.

Mariana, por sua vez, relatou situações em que buscava obter vantagens frente ao irmão, e seu descontentamento quando a mãe não fazia diferenciação entre eles, encontrando saída em formas de revide para com Jair, como por exemplo após apanhar da mãe, batia em Jair por considerar que ele estava errado e não ela. Estabelecia também maneiras de enganar Jair, tais como encontrar esconderijo que ele não a encontrasse depois de provocá-lo. A busca constante por vantagens e atenção por Mariana, podia estar relacionada à percepção das desvantagens as quais se encontrava exposta devido à deficiência.

5.2.3.3. *Inclusão Escolar:*

A análise dos dados referentes às concepções sobre o processo de inclusão de forma geral encontra-se no capítulo VI juntamente com a discussão dos dados, e é composta pela concepção apresentada por todos os professores, familiares e coordenadora da instituição especializada.

5.2.3.3.1. *Inclusão Escolar de Mariana.*

Especificamente sobre a inclusão de Mariana, Joana percebeu algumas dificuldades referentes à mesma devido à concepção da escola de que todas as crianças deveriam ter um padrão de comportamento, sendo difícil adaptar-se aos problemas de Mariana. Considerou ainda que as dificuldades comportamentais de Mariana não se referiam à deficiência visual.

Foi notada a sobrecarga nas atividades de Mariana piorando seu rendimento e desatenção. As atividades foram então redistribuídas, e a criança passou a não frequentar mais regularmente a instituição especializada, passando a submeter-se apenas aos atendimentos psicopedagógicos e fonoaudiológicos em período contrário ao da escola, e fazer o acompanhamento oftalmológico, bem como receber o material de estimulação visual da instituição especializada.

Verônica por sua vez considerou que Mariana estava muito bem incluída, mantendo bom relacionamento tanto com ela quanto com os colegas, o que foi reiterado nos depoimentos de Márcia, Mariana e da família como um todo. Disse ainda, que a criança não demandava mais tempo do que as outras crianças, e que tanto ela quanto os colegas a tratavam como as demais. Porém, apesar do bom relacionamento com os colegas, e de Verônica relatar que não havia constrangimentos na relação, Mariana e Márcia relataram algumas atitudes de preconceito que levavam Mariana a afirmar que não gostava do ambiente escolar, o que gerava preocupações na família que serão tratadas mais detalhadamente no próximo item.

Ainda sobre os colegas, Verônica relatou que eles incomodavam-se por Mariana ser sempre a primeira da fila, medida adotada pela professora para controlar a subida e a descida da escada pela criança. Márcia relatou em sua entrevista que Mariana não gostava de ser a primeira da fila.

Verônica considerou também que em alguns momentos Mariana tentava utilizar-se de sua deficiência para obter vantagens ou atenção diferenciada, o que demonstra que a criança transpunha o comportamento adotado com sua família para o ambiente escolar

Assim como ressaltado por Mariana e Márcia, Joana corroborou a informação de que houve problemas de relacionamento entre a professora de 2006 e a criança. Foi feita a orientação para que a professora incluísse Mariana em atividades alternativas na sala de aula, como recolher e distribuir os cadernos, para que a mesma não ficasse andando pela sala sem objetivo quando ficava ansiosa. Estas sugestões não foram aceitas pela professora, que aparentemente tinha pouca compreensão do quadro apresentado pela criança. Joana afirmou ainda que apesar dos problemas enfrentados em 2006 com a professora da rede regular, na instituição especializada Mariana não apresentava contratempos, e justificou este fato pelo pequeno número de alunos em contraponto com a sala regular.

Márcia em sua entrevista expressou de forma clara a preferência de que Mariana freqüentasse a escola especial no lugar da rede regular. Essa posição da mãe foi influenciada pelas observações da fonoaudióloga, que considerava que na escola especial Mariana receberia atendimento diferenciado. Mesmo assim, quando questionada sobre a importância da inclusão, considerou que o contato com crianças sem deficiência poderia contribuir para o desenvolvimento de Mariana.

Quanto à estrutura física do colégio, Márcia e Verônica enfatizaram que a presença das escadarias era prejudicial à condição de Mariana, devido ao risco de descolamento de retina. Segundo a mãe, foram feitas tentativas junto à escola de mudança no andar da sala de aula, ou ainda de transferência de escola, mas ambas mostraram-se inviáveis. Quanto à mudança no andar da sala, que no momento da pesquisa localizava-se no terceiro andar do prédio, não foi oferecida nenhuma justificativa para a impossibilidade. Quanto à transferência de escola, Márcia alegou que não teria condições de levar e buscar Mariana devido à distância.

Houve concordância quanto ao progresso de Mariana em 2007, por Verônica e Joana. Verônica comentou ainda que Mariana havia sido retida uma vez na primeira série e uma vez na segunda, e que no início do ano mostrava-se desatenta às atividades e com problemas em seu desempenho, melhorando ao longo do ano.

Por fim, outro fator importante a ser considerado é que Mariana não participava das aulas de educação física, que pode ser tido como negativo segundo pesquisas, porém foi apontado como fator positivo tanto por Verônica quanto por Márcia, que demonstraram claro alívio ao comentarem o assunto, encarando a exclusão de Mariana destas atividades como uma proteção devido à sua condição médica.

5.2.3.4. *Interface entre família e inclusão escolar:*

Quando questionada sobre a influência entre inclusão e família, Márcia relatou que o fato de Mariana estar na escola não afetava as relações familiares e que estas por sua vez também não geravam consequência para o processo de inclusão escolar. Porém, ao longo do discurso de todos os entrevistados foram notadas claras influências que serão dispostas a seguir.

Em primeiro lugar, pode-se destacar a afirmação de Joana e Verônica que o comportamento da mãe para com Mariana afetava a relação escolar. Joana disse que percebia que a mãe punha a responsabilidade nos problemas apresentados por Mariana na escola, não conseguindo estabelecer limites como dito anteriormente. Verônica ainda ressaltou que a mãe superprotegia a filha. Este fato destacou-se nos relatos de Mariana e Márcia quando ambas descreveram as situações em que Mariana sendo “agredida verbalmente” pelos colegas, não conseguia se defender e pedia para que a mãe o fizesse. As reclamações de Márcia, em relação aos colegas de Mariana, junto ao diretor da escola podiam de certa forma acirrar a rivalidade e os problemas entre eles, gerando inclusive comportamentos de discriminação nas atividades do recreio. Deve-se destacar, porém, que o comportamento por vezes preconceituoso dos colegas, incomodava Márcia e a preocupava, fazendo com que ela também desejasse a mudança de escola.

Quanto às atividades extra-sala, a postura da escola era que Mariana só poderia frequentá-las caso fosse acompanhada por alguém da família, em geral a mãe. Em todos os passeios a mãe era consultada para ver sua disponibilidade, e se esta não considerasse a atividade importante Mariana não participava da mesma. A imposição pela presença da mãe dava-se pela justificativa de que a escola não poderia disponibilizar um profissional para acompanhar a criança, e devido ao risco de perda da visão, ela estaria impossibilitada de ir às atividades. Verônica em seus

comentários deixou clara a preocupação com a responsabilização da escola caso Mariana perdesse a visão neste ambiente, ou sob a responsabilidade de algum dos seus profissionais.

Outra questão relevante é o acompanhamento das tarefas escolares pela família, que era feito em especial por Márcia e em alguns momentos por Jair. Márcia relatou na entrevista individual e familiar que Mariana preferia que ela a ajudasse com as tarefas, o que reforça ainda mais o exposto anteriormente sobre a predominância da relação entre mãe e filha. A ajuda de Márcia nas tarefas escolares foi um ponto de desentendimento dela com a professora do ano de 2006, já que a última afirmou que Márcia ao fazer a tarefa por Mariana acentuava na criança a busca por ajuda e privilégio em suas interações escolares. Apesar de Márcia ter afirmado que se sentiu ofendida com a conversa que teve com a professora, relatou que mudou o seu comportamento e passou a ajudar Mariana e não dar as respostas prontas.

Tanto Verônica quanto Márcia consideravam que a relação entre família e escola era boa e próxima.

Na entrevista familiar, em um dos poucos momentos em que Jair se expressou, ele afirmou que apesar de nunca ter compartilhado o dia-a-dia escolar com Mariana, pois mesmo quando estudavam no mesmo período o horário de intervalo era separado, buscava a companhia da irmã nas festas e comemorações da escola, apreciando estar com ela também fora de casa. Esta afirmação foi corroborada por Mariana.

Foi assinalada por Márcia a não participação de Mário nas atividades escolares, sendo que ela fazia a mediação entre escola e marido com informações referentes tanto à Jair, quanto à Mariana. Este afastamento também foi apontado por Verônica que afirmou nem ao menos conhecê-lo.

Reiterando o que foi apresentado, tanto a inclusão escolar afetava a dinâmica familiar, quanto esta última influenciava o processo de inclusão. Estas influências foram verificadas ao longo do discurso de todos os entrevistados, e poderiam estar interferindo nas atitudes e características tanto na relação familiar, quanto na relação escolar de Mariana. Algumas questões percebidas como os comportamentos preconceituosos em relação a Mariana aparentemente tornam-se um “círculo vicioso”, no qual a criança era vítima de preconceito, buscava apoio na família que o oferecia prontamente, interferindo junto à escola, mas devido a esta interferência

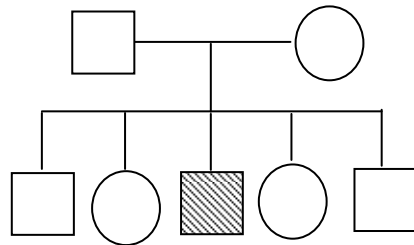
gerava mais discriminação e preconceito. Este ciclo de comportamento causava dificuldade na inclusão escolar e desenvolvimento da criança.

5.3. *FAMÍLIA 2: JOÃO, ANDRÉA, JOSÉ, RODRIGO, CARLA, BEATRIZ, TOMÁS*

5.3.1. *Dados gerais:*

Estrutura familiares: João (criança com cegueira, 7 anos); Andréa (mãe, 29 anos), José (pai, 29 anos), Tomás (irmão mais velho, 12 anos), Rodrigo (irmão mais novo, 8 meses), Carla (irmão mais nova, 3 anos), Beatriz, (irmã mais velha, 10 anos);

Genograma: (o símbolo que representa a criança com deficiência encontra-se destacado para facilitar a visualização).



Professora: Marisa (professora do ensino regular, 15 anos de docência); Carmem (professora do ensino regular; 2 meses de docência no ensino regular).

Coordenadora: Joana (coordenadora da instituição especializada).

Nível de escolaridade: Andréa (ensino fundamental completo); José (ensino médio completo)

Profissão dos pais: Andréa (do lar); José (trabalhava em empresa de corte de mármore).

Situação socioeconômica: baixa.

Segundo classificação de Quadros e Antunes (2001) pode-se esquematizar os dados dos sujeitos da seguinte forma:

Quadro V. 14: Classificação socioeconômica dos sujeitos

<i>Nome</i>	<i>Profissão</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Número de Filhos</i>	<i>Nível socioeconômico</i>
Andréa	Do lar	Ensino Fundamental	5	4ª camada
José	Funcionário de empresa de corte de mármore	Ensino médio	5	4ª camada

Constatou-se que a vida familiar e comunitária seguia rotinas simples, sendo a religião um marco de grande importância para os membros.

Tipo, etiologia e tempo de duração da deficiência visual: Segundo informações obtidas com a mãe, João apresentava cegueira, sem percepção de luz, devido ao retinoblastoma. O Retinoblastoma é uma doença que se manifesta em geral em crianças menores de três anos de idade. Trata-se de um tipo de câncer que se desenvolve na região posterior do olho, a retina. O tumor pode ser unilateral ou bilateral. Em geral, quando se apresenta bilateralmente tem causa hereditária. A criança acometida pelo retinoblastoma hereditário corre o risco de desenvolver outros tipos de câncer após o tratamento, ou ainda o retinoblastoma trilateral que afeta o sistema nervoso central. A mãe de João não especificou se o retinoblastoma era hereditário ou não, porém, frente à história clínica da criança, que desenvolveu o câncer nos dois olhos e posteriormente teve um tumor no rosto, pode-se inferir que se tratava de retinoblastoma hereditário necessitando de constante acompanhamento médico.

História clínica: Andréa relatou que João nasceu com uma mancha vermelha no olho esquerdo, que desapareceu por volta dos três ou quatro meses. Com um ano e oito meses, apareceu uma mancha branca que foi aumentando de tamanho para a lateral do olho, que no início foi tratada como alergia. Posteriormente, foi feita tomografia e constatado o retinoblastoma no olho esquerdo. João foi levado para São Paulo para fazer cirurgia e quimioterapia, perdendo a visão deste olho. Após este tratamento foi constatado retinoblastoma no olho direito, foi novamente submetido à cirurgia, radio e quimioterapia, perdendo a visão também do olho direito. Em ambos os olhos foi necessária a enucleação (remoção dos olhos através de cirurgia) o que demonstra que o caso encontrava-se em estágio avançado. Com quatro anos foi descoberto novo câncer, desta

vez no rosto de João, ao lado do nariz. Novamente foi submetido à cirurgia e quimioterapia, permanecendo em acompanhamento desde então.

Contexto familiar: João é o terceiro filho do casal que tem cinco filhos. Ao ser constatado o primeiro retinoblastoma, Andréa passou a acompanhar João nas consultas e tratamentos médicos, precisando morar em São Paulo por um tempo. Segundo relatou a mãe, João tinha uma boa interação familiar. Não foi possível estabelecer contato com o pai, já que o mesmo não compareceu a nenhuma das entrevistas.

Vivência escolar e social: João iniciou seu percurso na escola regular no pré, de forma tardia, primeiramente devido à sua condição de saúde e em segundo lugar, pois a mãe não tinha conhecimento de que além da instituição especializada, ele deveria também ser incluído na classe comum. Frequentava no momento da pesquisa a escola regular, estando matriculado no pré e a instituição especializada três vezes por semana.

5.3.2. Categorização dos dados:

Primeiramente serão apresentados os questionários e comentários de duas professoras da escola regular que acompanharam João no ano em que foi realizada a pesquisa, Marisa (professora de primeiro semestre) e Carmem (professora do segundo semestre). Ambas foram entrevistadas para que se pudesse ter um panorama mais completo sobre a evolução do processo de inclusão escolar de João. Nesta primeira etapa da análise estão dispostas as respostas ao questionário (encontram-se sublinhadas na tabela) e também trechos dos comentários que se mostraram relevantes à pesquisa. A transcrição dos questionários e observações em sua íntegra encontra-se no anexo 5C e 5D.

5.3.2.1. *Questionário e comentários de Marisa - Professora de João (Anexo 5D)*

Quadro V.15: Dados gerais

Local da entrevista	Escola regular
Formação	Pedagogia (ensino superior)
Tempo de profissão	15 anos como professora em escola regular
Experiência com crianças com deficiência	Primeira experiência com criança com deficiência
Tempo de resposta ao questionário	55 minutos
Duração dos comentários	25 minutos

Quadro V.16: Profa. Marisa sobre João

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a inclusão escolar		
<u>“A inclusão escolar é um transtorno para o professor, pois ele não tem condições de trabalhar com uma sala numerosa e mais um, que depende dele para tudo. A gente sente incapaz diante de uma situação assim”.</u>	Considerar: 1. Inclusão como um problema para o professor. 2. Inclusão como geradora de sentimento de frustração no professor.	Posicionar-se contra a inclusão escolar devido: as grandes dificuldades que este processo impõe ao trabalho do professor; falta de condições de trabalho.
Considerar a inclusão como algo bom, mas assinalar a falta apoio do governo para que ela se concretize tornando-a muito difícil e deixa tudo nos “ombros do professor”	Descontentamento com a forma como o processo de inclusão vem sendo realizado no país.	Assinalar que apesar de necessária a inclusão requer apoio governamental para que não haja a sobrecarga do professor.
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola		
Itens considerados positivos na relação com a criança com deficiência		
<u>“Inicialmente eu senti muita pena do aluno e queria fazer</u>	Apreciação das orientações recebidas e concepção de	Assinalar experiência ambivalente frente à

<p><u>tudo para ele. Depois com as orientações recebidas (referindo-se à instituição especializada), fui vendo que ele era cego, mas capaz de realizar muitas das atividades, principalmente as orais. Então passei a aumentar essas atividades para que não ficasse sem fazer nada... Foi uma experiência gratificante e ao mesmo tempo frustrante”.</u></p>	<p>potencialidade do aluno, apesar da limitação imposta pela cegueira.</p>	<p>deficiência e ser auxiliada em sua prática a partir de contato com instituição especializada.</p>
<p><u>“Tive uma relação até boa, com bastante afetividade, pois como trabalho com a idade pré escolar, a gente tem de saber conquistar a criança para conseguir que ela se envolva com as atividades em sala de aula”.</u></p>	<p>Boa relação estabelecida com João.</p>	<p>Considerar que por se tratar de classe da pré-escola a relação entre professor-aluno era favorecida através do contato próximo e presença de afetividade.</p>
<p>Apoio da instituição especializada para a produção de material em Braille.</p>	<p>Apreciação do contato e parceria com a instituição especializada na produção de materiais.</p>	<p>Considerar benéfico o apoio de especialistas na inclusão escolar</p>
<p>Itens considerados negativos na relação com a criança com deficiência</p>		
<p><u>“...quando era atividade de alfabetização, de coordenação motora (utilizando tesoura) me frustrava muito, pois mesmo as atividades de alfabetização sendo passadas para o braile eu não tinha como ajudá-lo. É que as atividades vinham em Braille e em português então lia para ele, mas não sabia se ele estava fazendo certo ou não. Isso me incomodava demais. Quando era atividade de desenho e pintura eu ficava ainda mais frustrada, pois tinha que orientar os</u></p>	<p>Frustração frente às atividades realizadas em sala. Não conseguir adaptar atividades de pintura e desenho para a participação de João.</p>	<p>Assinalar que apesar das atividades transcritas para o Braille ajudarem, não tinha parâmetros para avaliar se João estava efetivamente aprendendo causava frustração, evidenciando a necessidade de melhor formação dos professores envolvidos no processo de inclusão.</p>

<p><u>demais e o meu aluno cego ficava lá sentado, ouvindo tudo, querendo participar, mas precisava sempre de alguém do lado para ajudá-lo. Foi uma experiência gratificante e ao mesmo tempo frustrante”.</u></p>		
<p>Dificuldade em ser professora de João. Consideração da pré-escola como série na qual há um predomínio das atividades visuais.</p>	<p>Dificuldade em ter um aluno com deficiência visual em sala.</p>	<p>Considerar que as atividades características da pré-escola dificultam a inserção de uma criança com cegueira na sala de aula.</p>
<p>Itens considerados positivos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio)</p>		
<p>Na sala de aula: <u>“Bem, a maioria das crianças (depois de ter feito um trabalho de conscientização um dia antes da chegada do João) se relacionaram normalmente e até foi difícil para algumas acreditar que ele não enxergava nada. Para essas crianças o João fazia contar que não enxergava, mas enxergava sim. Se ele não enxergasse como é que acertava sentar no lugar dele? Perguntou um aluno”.</u></p>	<p>Bom relacionamento dos colegas com João.</p>	<p>Assinalar a boa aceitação dos alunos à presença de João, inclusive duvidando acerca de sua deficiência.</p>
<p>Itens considerados negativos na relação da criança com deficiência visual com os colegas (na sala de aula e no recreio)</p>		
<p>Na sala de aula: <u>“Apenas duas crianças não queriam sentar perto do João, porque ele era cego”.</u></p>	<p>Preocupação com a presença de preconceito.</p>	<p>Apontar a influência de preconceito nas relações em sala de aula gerando afastamento de alguns colegas.</p>

<p>No recreio: <u>“Na hora do recreio eu acompanhava o João até o refeitório, ajudava-o com o lanche e com o local de sentar, mas não ficava com ele após o término do lanche. Eu acho que faltou informar às outras crianças, das outras salas sobre a deficiência dele, pois quando eu chegava na fila para ele pegar o lanche eu pedia licença para passar na frente das outras crianças e falava que ele era cego. As crianças olhavam e pareciam não acreditar muito, mas deixavam. Sempre que terminava de tomar o lanche, a senhora que cuidava do recreio levava-o ao banheiro. Não observei nenhum dia o comportamento dele após o lanche. Às vezes ele demorava para comer e quando terminava o tempo ele estava sentado no mesmo lugar que eu havia deixado”.</u></p>	<p>Descontentamento com a falta de acompanhamento da criança na hora do recreio.</p>	<p>Constatar isolamento de João no momento do recreio.</p> <p>Considerar que faltou conscientização por parte da escola para aceitação de João pelos alunos de outras classes.</p>
<p>Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar</p>		
<p>Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar</p>		
<p><u>“Bem, eu só tive contato com a irmã que estuda aqui na 3ª. Série e com a mãe. Achei a mãe um pouco difícil no sentido de entender o que ela fala. Mas achei até muito disposta a ajudar seu filho a se desenvolver. No início do nosso relacionamento até achei-a muito simplória, mas atendia aos pedidos tanto os meus quanto os da instituição especializada. Mas, depois de</u></p>	<p>Dificuldade no relacionamento com a mãe de João, mas percepção de boa vontade da mesma no auxílio ao filho.</p>	<p>Assinalar que a inclusão de João foi prejudicada devido às suas constantes faltas.</p> <p>Considerar que apesar das dificuldades encontradas no relacionamento com a mãe, a mesma estava disposta a ajudar o filho.</p>

<u>um tempo o João parou de vir na escola e também na instituição especializada. Conversamos com a mãe e ela disse que ele não queria vir mais na escola. Agora recentemente voltou a freqüentar novamente, com algumas faltas?</u>		
Faltas atrapalhavam o desenvolvimento das atividades.	Dificuldade no processo de inclusão devido as faltas.	Constatar que as faltas constantes não permitiam que as atividades desenvolvidas em sala tivessem continuidade atrapalhando assim o processo de ensino-aprendizagem de João.
Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares		
Não houve indicadores no questionário ou na fala de Marisa.		
Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança		
Não houve indicadores no questionário ou na fala de Marisa.		

5.3.2.2. *Questionário e comentários de Carmem - Professora de João (Anexo 5C)*

Quardo V.17: Dados gerais

Local da entrevista	Escola regular
Formação	Educação Musical (ensino superior)
Tempo de profissão	2 meses como professora em escola regular 4 anos como professora de educação musical
Experiência com crianças com	Trabalhou 2 anos em uma escola especial

deficiência.	
Tempo de resposta ao questionário	1 hora
Duração dos comentários	40 minutos

Quadro V.18: Profa. Carmem sobre João

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a inclusão escolar		
<u>“... a escola não está adaptada, não tem rampas e também não houve uma preparação quando eu entrei o que dificulta a aceitação do aluno deficiente”.</u>	Considerar necessária a preparação para receber os alunos com deficiência.	Apontar que a falta de acessibilidade e de preparação prévia dificultam a aceitação do aluno com deficiência.
<u>“Nas escolas em que fiz estágio quando estava cursando a pós em educação especial eu percebia um pouco de revolta e medo, pois os professores eram obrigados a aceitar alunos deficientes, mas não eram fornecidos recursos a ele pela escola”.</u>	Dificuldade da efetivação do processo de inclusão devido à falta de recursos.	Considerar que a inclusão escolar muitas vezes configura-se como processo imposto, para o qual os professores não estão preparados e não recebem os recursos adequados.
<u>“As barreiras arquitetônicas também muitas vezes estão presentes dificultando o acesso das crianças à escola”.</u>	Considerar a falta de acessibilidade um problema para a inclusão.	Assinalar a necessidade de adaptações dos ambientes escolares para receber os alunos com deficiência.
<u>“Sinto que os professores tem boa vontade, mas não há o preparo necessário para receber o aluno. Precisaria haver cursos de capacitação para que alguém nos diga o que fazer com o aluno em sala de aula. Os cursos de pós-graduação são muito teóricos havendo então uma não sincronização com a prática docente... Os professores que tem boa</u>	Concepção de que a boa vontade dos professores não garante o sucesso do processo de inclusão escolar e que faltam cursos de capacitação bem como cursos mais práticos.	Evidenciar que a formação docente falha compromete o processo de inclusão e que os cursos de capacitação e pós-graduação assumem uma postura teórica que distancia o professor da prática em sala de aula.

<u>vontade precisam procurar as informações acerca das deficiências e da prática com estes alunos por conta própria</u> ”.		
Ser a favor da inclusão, mas que não adianta a garantia legal é preciso garantir as condições necessárias para que as crianças não freqüentem apenas a escola, mas que sejam realmente incluídas.	Acreditar que a inclusão é um processo válido, quando garantida condições adequadas para o mesmo.	Considerar que para um efetivo processo de inclusão, não basta que as crianças sejam matriculadas e freqüentem a escola, é preciso que se garanta seu processo de aprendizagem.
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola		
Itens considerados positivos na relação com a criança com deficiência		
<u>“A coordenadora orientou-me a pedir material na instituição especializada, eu envio o material que trabalharei com a turma para ser transcrito para o Braille e depois eles enviam o material pra a escola”</u> ”.	Avaliação positiva do trabalho da instituição especializada em adequar o material para o uso de João.	Evidenciar a importância da parceria entre instituição especializada e escola regular para o trabalho em sala de aula.
<u>“As atividades que faço quando ele vem tem um enfoque mais dinâmico como músicas em que ele pode explorar as partes do corpo, mas nem sempre isto será possível”</u> ”.	Privilegiar atividades dinâmicas para a participação de João. Preocupação com a impossibilidade de continuidade destas atividades.	Buscar meios de inserção de João nas atividades de sala de aula e selecionar tarefas favoráveis ao desenvolvimento da criança.
<u>“No meu caso, acho que está sendo mais fácil, pois já trabalhei na APAE onde havia todos os tipos de deficiência e levei situações práticas para serem discutidas na especialização o que a tornou mais prática”</u> ”.	A experiência adquirida na APAE facilitou seu trabalho com João.	Considerar que a experiência prática com indivíduos com deficiência facilita o processo de inclusão.
Itens considerados negativos na relação com a criança com deficiência		

<p><u>“É difícil, no começo eu não sabia o que fazer, pois não recebia material disponível para trabalhar com ele. Não sabia como oferecer a ele as mesmas condições e trabalhar as mesmas coisas do que com os outros alunos. Por exemplo: estou trabalhando com a classe com a percepção visual, esta semana eu trabalhei com o tema gerador de Natal, eles precisavam achar a letra N em várias palavras ou gravuras. Eu fiquei muito incomodada, pois não sabia o que fazer para trabalhar com ele a letra N”.</u></p>	<p>Dificuldade para desenvolver atividades com João sem o material adaptado.</p>	<p>Sentir-se frustrada diante da falta de preparo e de recursos para inserir João nas atividades que estavam sendo desenvolvidas pelos outros alunos.</p>
<p><u>“Com o João, especificamente, encontro um problema, pois ele falta muito, com isto o material que preparo para ele está sempre defasado. Por exemplo, esta semana, ele não compareceu a nenhuma aula o que torna o trabalho ainda mais difícil. As faltas são constantes e não têm justificativa, todas as faltas são reportadas a coordenação que entra em contato com a mãe, mas ele continua a faltar. Em dois meses ele veio a aula 3 dias, isto dificulta muito o trabalho, acho que seria mais fácil se ele viesse com mais frequência pois teria uma maior integração na sala de aula. Fui cobrada pelo professor de Educação Física, pois o mesmo não sabia que tínhamos um aluno cego. Isto quer dizer, que desde maio (quando ele entrou na escola)</u></p>	<p>Incômodo com as faltas constantes e injustificadas de João que dificultavam o trabalho em sala de aula e na Educação Física.</p>	<p>Justificar a falta de preparação de material adaptado devido as faltas de João, não havendo continuidade nas atividades.</p>

<p><u>ele não foi a nenhuma aula deste professor. Há uma semana foi a primeira aula dele o que deixou o professor muito perdido”.</u></p>		
<p>Falta de providência de material adaptado devido às faltas de João, gerando isolamento da criança em sala de aula.</p>	<p>As faltas prejudicam a organização do material para que João participe das atividades.</p>	<p>Assinalar a exclusão da criança das atividades por falta de material, e o não planejamento das atividades devido às faltas de João.</p>
<p>Itens considerados positivos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio)</p>		
<p><u>Na sala de aula: “É ótimo, as crianças fazem tudo pelo João. Por exemplo, ao ir ao banheiro sempre tem algum aluno disposto a acompanhá-lo. Eles cuidam do João, sempre tem boa vontade para ajudá-lo. Nas tarefas da sala de aula também são solícitos, pois quando o João tem alguma dificuldade, como para cortar um material os amigos o ajudam, fazem por ele”.</u></p>	<p>Boa inserção de João na classe e bom relacionamento com os colegas.</p>	<p>Apontar que a boa inserção de João em sala de aula garante boa interação com os colegas e o auxílio dos mesmos nas atividades de sala.</p>
<p><u>No recreio: “O recreio eu não acompanho, pois é o horário que eu tenho para fazer meu lanche. Às vezes outros alunos me contam algumas confusões, mas nunca com o João. Quando volto para buscar a fila ele está sempre esperando. Acho que os alunos percebem a situação do João e não mexem com ele, não o provocam”.</u></p>	<p>Acreditar que João não tem desavenças no recreio.</p>	<p>Verificar a falta de acompanhamento de João no momento do intervalo e apontar que aparentemente ele não tem problemas neste período.</p>
<p>Em relação aos sentimentos dos colegas para com João: <u>“Sinto que eles têm amor</u></p>	<p>Apreciação dos colegas para com João.</p>	<p>Acreditar que não haviam preconceitos ou barreiras atitudinais na relação entre</p>

pelo João, não há preconceito”.		os colegas e João.
Itens considerados negativos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio)		
No recreio: <u>“Não sei se eles brincam”.</u>	Desconhecimento das interações de João no recreio.	Assinalar a falta de acompanhamento no recreio.
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar		
<u>“Eu tive contato com a mãe duas vezes quando ela veio trazer o João. O outro dia que ele veio a aula foi a irmã que o trouxe”.</u> <u>“Não sei como é o relacionamento dela com a escola, mas comigo eu achei estranho e fiquei incomodada”.</u>	Descontentamento com o pouco contato com a família.	Considerar que a família de João encontrava-se afastada da professora.
<u>“No primeiro dia que ele veio a aula, enviei uma atividade para ser feita em casa. Pensei que a mãe poderia ajudá-lo, como vi os alunos ajudando-o na classe; que pudesse fazer o contorno dos desenhos, ajudá-lo a recortar... No segundo dia que ele compareceu à escola, ela estava aborrecida devido à tarefa, e disse que não tinha tempo para ajudá-lo então pedi para que eu não enviasse mais nenhuma atividade”.</u>	Descontentamento com a atitude da mãe frente à tarefa de João.	Acreditar que a família de João deveria auxiliar na adaptação das tarefas extra-classe ao referencial perceptual da criança.
Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares		

Não houve indicadores no questionário ou na fala de Carmem.		
Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança		
Não houve indicadores no questionário ou na fala de Carmem.		
Outros pontos relevantes		
Considerar que a falta de preparo dos professores, ao não saberem o Braille pode dificultar a alfabetização de João.	Preocupação com a entrada de João na primeira série e com a alfabetização.	Assinalar preocupação com a passagem de João para a primeira série e com a continuação de seu processo de aprendizagem.

5.3.2.3. *Entrevista com Joana – coordenadora da Instituição Especializada (Anexo 3)*

A seguir encontra-se a análise da entrevista de Joana, coordenadora da instituição especializada freqüentada por João no que refere a esta criança.

Quadro V.19: Joana sobre João

CASO: JOÃO		
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola regular e instituição especializada		
Quadro clínico: <i>“Tem...teve um quadro clínico muito complicado, né? Faltou muito no período da escola...mas o desenvolvimento dele, de uma forma global é dentro do padrão”.</i>	Percepção das potencialidades de João apesar do quadro clínico.	Considerar que o desenvolvimento de João estava de acordo com os padrões esperados para sua idade.
Interação escolar: <i>“...a gente fez a reunião com</i>	Contato e busca por parceria com a escola regular.	Destacar as potencialidades de João para a escola regular.

<p><i>a escola, explicou, falou que ele era um deficiente visual total, mas que ele tinha total condição, e já preparamos o material para iniciar as aulas”.</i></p>		
<p>Boa adaptação na Instituição Especializada: <i>“Ele é assim, uma criança super 10 aqui com a gente porque ele tem uma vivência, já conhece todo mundo, então se precisar trocar o professor não tem problema nenhum. É um espaço que ele já conhece, um grupo menor...”</i></p>	<p>Bom desempenho e interação de João na Instituição Especializada.</p>	<p>Avaliar que o conhecimento do espaço e a convivência constante com as pessoas eram um fator facilitador na interação de João na Instituição Especializada.</p>
<p>Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar</p>		
<p>Atraso na matrícula na escola regular: <i>“...na época do encaminhamento dele pra rede, a gente imaginou que a mãe por ter outras experiências já com os outros filhos, ela já tivesse feito a matrícula dele. E foi o contrário, quando a gente descobriu já era maio e ela não tinha feito a matrícula na primeira série, nem no pré”.</i></p>	<p>Surpresa com o desconhecimento da mãe sobre a necessidade de matrícula de João na escola regular.</p>	<p>Avaliar como falha a condução do início do processo de inclusão escolar de João.</p>
<p>Avaliação da interface entre a família da criança com deficiência e a instituição especializada</p>		
<p>Não orientação de Andréa para efetuar matrícula na escola regular: <i>“Aí a gente pensou: “Nossa, a gente é que deveria ter orientado ela”. Falar: “Olha Andréa, uma criança com deficiência também estuda na rede”. Entendeu?... E ela</i></p>	<p>Avaliar que a mãe desconhecia a possibilidade de inclusão escolar para João.</p>	<p>Atribuir à falta de orientação da instituição especializada o atraso na matrícula de João.</p>

<p><i>não tinha esta noção de que ele tinha que ir pra série normal na rede regular além de vir aqui”.</i></p>		
Outras informações relevantes		
<p>Dificuldade na inclusão devido ao atraso da matrícula na escola regular:</p> <p><i>“Então a gente deu uma...perdeu o início do ano que era uma parte bem importante para a socialização dele na escola, porque o professor vai trabalhar com atividade mais recreativa pra cativar que os alunos tenham segurança pra ficar na sala. Então a gente teve um pouco de problema esse ano, porque ele chegou depois”.</i></p>	<p>Descontentamento com o início do processo de inclusão escolar de João.</p>	<p>Acreditar que as dificuldades enfrentadas por João na escola regular no ano em questão poderiam estar relacionadas com o início do processo de inclusão.</p>
<p>Resistência ao processo de inclusão:</p> <p><i>“... a gente não sabe como foi essa recepção dele na escola porque ali ele criou uma resistência, eu não sei se ele tinha vontade de fazer mais coisas e o conteúdo dele ficou um pouco limitado porque ele ta iniciando o processo em Braille, e ele achou que a aula tava meio chata porque ele não tinha muita coisa. Eu achei assim, que ele ia ser melhor pelas condições que a gente avalia até agora. Mas enfim, a gente fez algumas reuniões com a escola, pediu que chamasse a mãe, conversasse com ela pra ver qual os motivos das faltas, e até com ele, perguntar por que ele</i></p>	<p>Descontentamento com o processo de inclusão e com o desempenho de João frente à avaliação que fizeram das potencialidades do mesmo.</p>	<p>Avaliar que o processo de inclusão poderia ter sido melhor.</p>

<i>não quer ir pra escola. Então o João foi mais ou menos assim”.</i>		
Faltas na escola regular: <i>“ele continua faltando muito e agora a gente entrou em contato, agora a professora entrou em contato agora por último e veio uma única tarefinha do Natal. Eu pensei: “Meu Deus ele vai fazer já a tarefinha de Natal e aí que ele não vai mais pra escola, né?” Daqui a pouco eles já vão entrar de férias, o pré entra mais cedo. Eu fiquei sabendo que este semestre ele foi três vezes na escola, três vezes?”</i>	Considerar as faltas de João na escola regular excessivas.	Apontar que João não acompanhou as atividades desenvolvidas na escola regular, perdendo diversos conteúdos devido às faltas.

5.3.2.4. *Entrevista com Andréa – Mãe de João (Anexo 5B):*

Quadro V.20: Dados do gerais

Local da entrevista	Instituição Especializada
Duração da entrevista	30 min 22 seg
Constituição da família	
Pais	Filhos
Andréa (29 anos), não trabalhava no momento da pesquisa para cuidar dos filhos. Vivia com José há 12 anos. José (29 anos), trabalhava em uma empresa de corte de mármore.	Tomás (12 anos), irmão mais velho. Frequentava escola regular diferente da de João. Beatriz (10 anos), irmã mais velha de João. Frequentava a mesma escola regular que João. João (7 anos), criança com cegueira devido a retinoblastoma. Frequentava escola regular (pré) e instituição especializada. Carla (3 anos), irmã mais nova de João, não frequentava escola ainda. Rodrigo (8 meses), filho caçula.

Informações prévias
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Andréa disse não saber direito o que aconteceu para que João perdesse a visão. Contou que ao nascer apresentava uma mancha vermelha no olho esquerdo, por volta dos três ou quatro meses perceberam o aparecimento de uma mancha branca que foi tratada como alergia. ▪ Quando completou 1 ano e 8 meses a mancha aumentou e ao fazer uma tomografia foi diagnosticado o retinoblastoma no olho esquerdo. ▪ João foi fazer tratamento em São Paulo e a mãe conta que o tumor cresceu rápido necessitando de cirurgia no olho esquerdo, fazendo quimioterapia por aproximadamente 6 meses. ▪ Posteriormente foi diagnosticado o retinoblastoma também no olho direito, necessitando de nova cirurgia, quimioterapia e radioterapia. ▪ Em 2002 (com 2 anos de idade) perdeu a visão nos dois olhos. ▪ Continuou o acompanhamento médico no município em que morava. ▪ Com 4 anos a mãe percebeu um inchaço no nariz, porém João não se queixava de dor, após um tempo foi diagnosticado outro tumor sendo submetido a nova cirurgia e quimioterapia. ▪ No momento da entrevista encontrava-se ainda em acompanhamento médico no município em que residia. ▪ João não tinha percepção de luz. ▪ OBS: Nesta entrevista estava presente além de Andréa, Beatriz (irmã mais velha de João).

Quadro V.21: Análise da entrevista

RELACIONAMENTO FAMILIAR		
CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a criança com deficiência		
Nervoso e irritado. <i>“...o João já é mais diferente que o dele, é mais diferente, porque depois que ficou com o olho assim, ele ficou mais irritado, por causa que ele não vê mais nada, acho que ele quer ver as coisas e ele</i>	Perceber que devido à condição de saúde de João ele se tornou uma criança mais irritada que os irmãos.	Assinalar dificuldade em lidar com a irritação e o nervosismo de João, tendo este piorado após a perda da visão e o aparecimento do tumor no rosto.

<p><i>vê a gente contar e ele quer ver o jeito que é, e depois também de ver depois de 4 anos, voltou a ter dor de cabeça, fazer cirurgia de cabeça daí acho que ele fica mais nervosos ainda. Agora ficou pior ele fica mais nervoso ainda.”</i></p>		
<p>Dificuldade em conviver com a cegueira.</p> <p><i>“Ah, eu não sei, eu olho assim na cara dele e acho ele nervoso. É porque quando, tem vez que a criançada diz assim ai João, que elas tão brincando e ele quer ver, “ai João daqui a pouco vai passar tal coisa na rua, vamos lá vê” e ele quer ver o que é. E no caso dele só sentindo pra poder ver, nem tudo ele pode sentir.”</i></p>	<p>Preocupação com a irritação de João quando o mesmo não consegue perceber algo que outras pessoas estão apontando ou comentando.</p>	<p>Constatar que nem tudo que é visto pelos outros pode ser percebido por João e que esta limitação era uma das causas do nervosismo da criança.</p>
Avaliação da relação entre pais e filhos		
Itens considerados positivos na relação entre pais e filhos		
<p>Aceitação da deficiência.</p> <p><i>“Olha, converso, ele aceitou, meu marido, aceitou assim né, aceitação né, aceita porque não tem outro jeito né, ele vai ficar desse jeito, mas já é assim, normal assim, que nem pros outros assim”.</i></p> <p><i>“As crianças também.... Converso, direto eu converso com eles sobre isso aí, é bom.”</i></p>	<p>Aceitação da deficiência de João.</p>	<p>Assinalar que a deficiência foi aceita, pois não existe outra possibilidade.</p> <p>Apontar diálogo com os filhos sobre a deficiência de João.</p>
Itens considerados negativos na relação entre pais e filhos		

Dificuldade em lidar com os filhos. <i>“Ai mal fala o suficiente porque, faz idéia, cinco crianças e cada um tem um gênio, então tem que ter uma calma pra lidar, né. É, o João já é mais diferente que o dele, é mais diferente, porque depois que ficou com o olho assim, ele ficou mais irritado...”</i>	Necessidade de mais tempo e paciência na relação com os filhos, e percepção da diferença no temperamento de João em relação às outras crianças.	Estar sobrecarregada na relação com os filhos e ter dificuldade em lidar com João devido à sua irritação.
Avaliação da relação entre irmãos		
Itens considerados positivos na relação entre irmãos		
Relação considerada normal com os irmãos. <i>“elas são normal com ele, as vez eles brigam depois já tão conversando...”</i>	Interação com os irmãos se dá normalmente.	Considerar que a relação entre os irmãos era boa e com momentos de compartilhamento, apesar das brigas.
Independência de João na relação fraterna. <i>“Ele (referindo-se à João) mesmo se defende, não me chama não”.</i>	Independência de João nas interações com os irmãos.	Assinalar que João expressava suas opiniões e desejos de forma independente frente aos irmãos.
Itens considerados negativo na relação entre irmãos		
João é mais agitado que os irmãos. <i>“só que ele (referindo-se a João) é mais agitado, os irmãos dele fazem qualquer coisinha assim ele vai em cima pra bater”.</i>	João iniciava brigas com os irmãos dependendo da atuação dos mesmos	Apontar a falta de tolerância de João para com os irmãos, aumentando os conflitos entre eles.
Irritação frente aos apelidos. <i>“Ah, ele (referindo-se à João) quer bater no irmão dele, e agora esse negócio de colocar apelido num dá”.</i>	Descontentamento com atribuição de apelidos à João, sendo este um dos motivos de brigas com os irmãos.	Assinalar que João não gostava da atribuição de apelidos.
Motivos das brigas: <i>“Coisa</i>	Provocações entre os irmãos	Considerar que os outros

<i>de criança, coisa de... um começa a provocar o outro e vira aquele brigueiro, um começa a provocar o outro dentro de casa”.</i>	são motivos de brigas.	motivos (que não os apelidos) para brigas são questões presentes na infância, independente da cegueira de João.
Interferência na relação entre irmãos		
Interferência em favor de João. <i>“Ah, interferir assim, quando tá só briga assim tem que interferir porque o João, meu medo assim, é dele cai, bate a cabeça, o problema é esse né, porque eu falo o João não pode bater a cabeça, não pode dar tapa forte assim nele. Ai eu interfiro... É porque senão machuca o João, né?”</i>	Preocupar-se com a integridade física de João levando à interferência.	Assinalar que dispensava tratamento diferenciado à João devido ao medo de que ele se machucasse.
INTERAÇÃO ESCOLAR		
CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a inclusão escolar		
<i>Aí eu acho que depende, do momento dele né. Agora ele (referindo-se à João) já tá mais acompanhando as outras crianças, né, do tamanho dele, então dá pra ele continuar que... Mas no começo eu não queria que ele fosse não. Eu queria ter tirado, tinha medo que ele brigasse ou batesse, ficasse correndo, porque escola tem isso também né, lógico que as brigas e correrias na escola são na hora do lanche né, aquela coisa que você</i>	Medo no início do processo de inclusão escolar de João, adaptando-se posteriormente.	Considerar a inclusão como um processo a ser construído.

<i>sabe né, então... Ah, eu fiquei com medo né, depois ele foi começou a gostar sabe, começou a ir na escola, começou a ir e ficar proseando né”.</i>		
Faltas na escola regular e instituição especializada. <i>“...quando ele (referindo-se à João) não vai lá, daí ele vem aqui. Aí quando ele vem aqui, o dia que ele vem aqui ele fala que não vai lá, que tá muito cansado. Ele deve sentir meio cansado né, porque os olhinhos dele é diferente de outra pessoa normal, tá fraca ainda. Ele não vai nas duas no mesmo dia não”.</i>	Cansaço de João levando a faltas na escola regular e instituição especializada.	Assinalar sobrecarga de atividades da criança gerando faltas.
Faltas na escola regular. <i>“Ai, um pouco o fato assim, que as outras crianças mexe com ele lá. As crianças mexe com ele, quando é assim, quando ele leva bolo, ou qualquer outra coisa assim, chega na hora do intervalo as crianças pega dele, elas vai lá e pega”.</i>	Faltas na escola regular também eram causadas por atitudes dos colegas em relação à João.	Apontar que as atitudes preconceituosas dos colegas na escola regular geravam busca por afastamento de João da mesma.
Avaliação da interfaces entre inclusão escolar e relação familiar		
Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar		
Atitudes de preconceito para com João na escola: <i>“Ah de vez em quando chega uns boca aberta lá, parece que as crianças tão chamando lá, falando que ele não enxerga, sempre tem alguma coisinha assim. Daí quando ele chega em casa a gente conversa</i>	Descontentamento com as atitudes de preconceito dos colegas.	Buscar maior interação com os colegas como forma de favorecer a inclusão escolar bem como o fim das atitudes preconceituosas.

<p><i>com ele, explica pra ele né, fala, isso ai vai ter bastante isso aí, nem liga pra isso ai que, as crianças vai ter uma hora que vai aceitar isso daí, né. Porque quando você fizer amizade, porque você num tem amizade, mas quando elas fizerem amizade com você vai ser tudo diferente né. É que é começo, vocês tão se conhecendo, então, se no outro ano continuar deste jeito a gente tem que ir lá conversar com a professora né”</i></p>		
<p>Influência da família nas faltas à escola: <i>“Tem também os primos dele lá perto de casa né, que estuda na parte da tarde, eles não acorda cedo, aí, assim, ele sempre vai na escola, mas quando vai lá acho que os meninos, eu não sei o que os meninos fala pra ele, aí acho que entra na cabeça dele qualquer coisa lá fala alguma coisa e ele já volta totalmente diferente, fala que não vai mais e que quer brincar, ele quer brincar”</i>.</p> <p>Sobre sua atitude frente a este comportamento de João:</p> <p><i>“Ah tem vez que eu falo pra ele ou você vai pra escola ou eu vou te trancar dentro de casa, até na hora da escola, quando fala assim, aí ele pega rapidinho e sai, ele tem medo de ficar trancado. Eu falo se você não for pra outra escola vai ficar aqui trancado até a hora da outra escola em cima lá, “ah mãe</i></p>	<p>Influência dos primos nas faltas de João na escola.</p>	<p>Considerar que a interação social com os primos levava João a tentar faltar na escola, necessitando a imposição de limites por Andréa.</p>

<i>então eu vou”.</i>		
<p>Tarefas escolares.</p> <p><i>“Só foi um dia lá, no começo ela deu, aí um dia ele chegou assim, com um exercício, tinha número, de colocar número, diferenciar um porquinho de outro porco, um porco era grandão, outro pequenininho, onde era o chiqueirinho, grande, pequeno e médio, e eu falava, como é que vai descobrir, porque eles fazem assim, se tem que fazer uma borboleta lá né, pega tipo um papel grosso ou barbante pra ele poder ver né, pra ele passar mão, sentir o desenho né, e ele vai pintando ali, só no meio só, onde tá contornado ali, porque se ele tiver que desenhar ali ele não vai saber né, o que que é o grande, pequeno, quando tive que fazer. Ah o João não sabe fazer isso aí, o negócio dele é braile, ele não tá enxergando nada, como é que ele vai fazer?”</i></p>	<p>Irritação frente às tarefas escolares não adaptadas à condição de João.</p>	<p>Assinalar a inadequação da tarefa escolar às necessidades perceptuais de João.</p>
<p>Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares</p>		
<p>A inclusão escolar não provocou mudança na família.</p> <p><i>“Eu acho que não.... Não, não, é normal. É bom que ele vai lá que pode ter desenvolvimento mais né”.</i></p>	<p>Não considerar que a inclusão escolar seja um fator de influência nas relações familiares.</p>	<p>Afirmar que a família não sofreu impacto ou modificação devido a inclusão escolar de João e que a mesma pode favorecer seu desenvolvimento.</p>
<p>Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança</p>		

Beatriz não ajuda João na escola: <i>“Não tem como ela tá ajudando, na hora do lanche, na hora do banheiro. A gente tem que depender de outra pessoa lá né, pra ajudar”</i> .	Impossibilidade de Beatriz auxiliar João no ambiente escolar.	Considerar que João depende de colegas, funcionários ou professores para obter auxílio no ambiente escolar.
Tarefas da instituição especializada: <i>“Assim, coisa que eu sei eu ajudo né, Braille assim, eu não sei braile assim, daí eu só vou falando o jeito que a professora ensino né, que ela fez uma vez pra ele lá...É, quando elas dão umas tarefa pra ele nós vamos lá no quarto e eu ajudo no que dá”</i> .	Auxílio à João nas tarefas passadas pela instituição especializada.	Necessitar de orientação para auxiliar João nas tarefas da instituição especializada.
Auxílio de Beatriz nas tarefas da instituição especializada: <i>“Eu ajudo também”</i> .	Percepção do auxílio de Beatriz nas tarefas.	Apontar a interação entre os irmãos nas tarefas escolares.
Avaliação sobre a relação entre família e escola		
Relação com a professora: <i>“Vai bem, antes da Carmem entrar era a Maria, a gente conversava, o que era pra fazer e o que não era pra fazer, essas coisa da escola mesmo, a Carmem tem estas coisas de fazer tarefa, mas tem que fazer na escola mesmo”</i> .	Irritação com Carmem devido às tarefas escolares.	Considerar que as tarefas devem ser feitas na escola.
Relação com a escola: <i>“Ah quando tem reunião a gente vai lá saber né, como é que tá né e como não tá. Que nem o caso dele, eu fui lá e expliquei né, porque ele tava faltando né, da escola que ele não queria ir, então sempre que tem alguma coisa</i>	Relação próxima com a escola.	Assinalar a participação nas reuniões escolares e o auxílio de Beatriz nas questões escolares do dia-a-dia.

<p><i>a gente vai lá, falar com a professora, avisar lá né. E tem a irmã dele que estuda lá, então eu falo avisa lá, fala lá que ele não quis vir, eu nunca minto, vai lá e avisa lá que não quis ir, aí ela marca lá, mesmo as vezes pra ver o boletim dar visto”.</i></p>		
Outros fatores relevantes		
<p>Contato com os colegas da escola fora do ambiente escolar: <i>“Tem os colegas dele que fica lá fora brincando com ele lá... a gente não deixa né, porque os meninos vai lá e eles coloca tudo de canto, lá tem o campo bem pra baixo de casa e não dá né pra deixar. De vez em quando vai uns coleguinhas dele lá em casa e chama "vamos brincar lá João", e eu já não deixo né”.</i></p> <p>Brincar em casa: <i>“Não, já lá não. Eles chama pra brincar na rua mesmo né”.</i></p> <p>Brincar na casa dos colegas: <i>“...eu não deixo ele ir. Não deixo né, porque tem gente que não tem conhecimento vai ver o que é, o que não é, é difícil”.</i></p>	<p>João teria contato com os colegas de escola se tivesse permissão da mãe.</p>	<p>Evidenciar que não permite que João brinque com os colegas na rua ou na casa dos mesmos, pois isto se configura um risco.</p>
<p>Amigos fora da escola: <i>“Ah, tem uns vizinhos lá né.... (E com os vizinhos ele brinca?) Brinca. Agora junto uns meninos novos lá em casa lá, lá de baixo, que não sei se eles dois, não sei se eles xingaram, acho que eles xingaram ele, que ele mal pega os dois, que as vezes dá</i></p>	<p>Interação entre João e os vizinhos.</p>	<p>Ressaltar o estabelecimento de interações lúdicas entre João e alguns vizinhos mesmo com a presença de conflitos.</p>

<i>certo, eles joga e tem vez que acerta lá, e os meninos também lá pra baixo de casa, acho que deve xingar ele, ou ele deve ter xingado eles, porque eles tão com quem lá? Quando você vê já ta com a confusão armada lá, eu não sei quem que briga com quem lá”.</i>		
Relação com os primos: “ <i>Tem amizade, são os únicos que eu deixo brincar, porque vai na casa do meu tio né, mora do lado assim, com os meninos”.</i>	Valorização da interação entre João e os primos.	Sentir-se tranqüila com a interação entre João e os primos.

5.3.2.5. *Entrevista com João (Anexo 5A)*

Quadro V.22: Dados do gerais

Local da entrevista	Escola regular
Escolaridade	Pré
Gostava de:	<p>7. Brincar (de <i>stop</i>, carrinho, bola e escorregar).</p> <p>8. Brincar (com os irmãos).</p> <p>9. Brincar (com o pai de bola)</p> <p>10. Brincar (com os amigos na rua)</p>
Não gostava de:	3. Brigar com os irmãos (Por qualquer dos motivos relatados).
Observações	A entrevista foi finalizada pela criança que alegou cansaço. Ao longo de toda a entrevista João se mostrou retraído e agitado.

Quadro V.23: Análise da entrevista

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Relação familiar boa.	Boa interação com os pais e irmãos.	Valorizar a relação familiar.
Esconder-se depois de brigar com Tomás e não ser achado pela mãe: <i>“Não, daí um dia em que ela tava fazendo meu irmãozinho dormir, eu tava embaixo da cama dela e ela procurou, procurou, procurou, “Tomás cadê seu irmão, ele foi pra rua” e eu saí de baixo da cama. (Ri)”</i> .	Contentamento em não ser achado pela mãe.	Demonstrar independência e soluções criativas para interagir com a família.
Itens considerados negativos na relação familiar		
Brigas (Com Tomás – irmão mais velho). <i>“Porque meu irmão me bate e daí eu bato nele (E porque que ele te bate?) Porque sim.”</i>	Descontentamento com as brigas com o irmão.	Assinalar a presença de brigas com o irmão e o desgosto frente as mesma. Mostrar independência ao se defender das investidas do irmão.
Interferência materna nas brigas com Tomás. <i>“Minha mãe fala que vai pegar a ripa...daí ele sai correndo lá pra fora. (E você o que faz?) Eu escondo.... Embaixo da cama dela”</i> .	Não gostar das intervenções maternas.	Buscar autonomia e independência nas relações fraternas mesmo conflituosas.
Avaliação da interação escolar		
Itens considerados favorecedores à relação escolar		

Gostar de ir à escola.	Boa interação escolar.	Valorizar o ambiente escolar.
Atividades que gosta de fazer na escola: <i>“Brincar, fazer tarefa”.</i>	Verificação de atividades positivas em sua inserção escolar.	Considerar a escola como local de aprendizagem e interação social.
Brincar com os colegas: <i>“(E com quem você brinca lá?) Com as molecadas da sala. (E do que vocês gostam de brincar?) De lutinha”.</i>	Compartilhamento de brincadeiras com os colegas.	Apreciar a interação com os colegas.
Ajuda dos colegas nas atividades: <i>“Eles pegam a cola e vão colando o trabalho”.</i>	Apreço pela ajuda recebida dos colegas.	Valorizar a interação com os colegas em sala de aula, recebendo auxílio dos mesmos.
Itens considerados desfavorecedores à relação escolar		
Falta de interação no recreio: <i>“Tomo lanche...e vou no banheiro e fico esperando bater o sinal pra ir pra sala. (E alguém fica com você?) Não, fico sozinho. (E você gosta?) Não, mas eles não brinca comigo.</i>	Descontentamento com as atividades do recreio.	Apontar a falta de interação com os colegas no momento de intervalo.
Trabalhos: <i>“Trabalho de vídeo. (Por que você não gosta?) Porque eu não sei...não entendo...”</i>	Dificuldade para realizar trabalhos de vídeo.	Assinalar a atividade inapropriada para o referencial perceptual e desenvolvimento de João.
Ajuda dos colegas para ir ao banheiro: <i>“Ah...quando eu vou no banheiro... eu quero ir sozinho, mas a professora não deixa. (E você gosta que eles te ajudem?) No banheiro não. (E você já falou para a professora que você não gosta?) Já...mas ela não deixa...”</i>	Descontentamento com a ajuda recebida ao ir ao banheiro, e com a atitude da professora.	Buscar por independência: a. Desejar ir ao banheiro sozinho; b. Expressar este desejo para a professora.
Indicadores de relação em		

sala de aula.		
Boa relação com os colegas, recebendo auxílio nas atividades.	Apreciação das brincadeiras e atividades compartilhadas.	Assinalar boa interação em sala de aula.
Indicadores de relação no recreio		
Dificuldade de interação no recreio.	Isolamento no recreio.	Evidenciar indício de segregação em ambiente não supervisionado pela professora.

5.3.2.6. *Entrevista Familiar de João (Anexo 5E)*

Quadro V. 24: Dados gerais.

Local da entrevista	Residência da família
Duração total da atividade	40 minutos
Observação	Não houve separação entre primeiro e segundo momento, já que Andréa começou a conversar com a pesquisadora durante a produção do desenho e as crianças também participaram da conversa, sendo esta conduzida para os tópicos contidos no roteiro. As perguntas em sua maioria, foram feitas sem serem direcionadas a uma pessoa específica, para observar a manifestação dos membros da família, porém em alguns momentos para esclarecimento de algumas questões a entrevistadora precisou direcionar a pergunta para um deles.

Representação da família em desenho.

Descrição: A pesquisadora ao chegar à casa da família, foi recebida por Andréa que estava com Rodrigo no colo, entraram na casa e sentaram-se no sofá. Andréa chamou as crianças e logo depois elas apareceram. Estavam presentes: Andréa, João, Tomás, Rodrigo e Carla. Nem o pai (José), nem a irmã mais velha (Beatriz) estavam na residência na hora da entrevista.

Antes de iniciar a atividade foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como pedido autorização para gravação e garantido o sigilo da identidade de todos os sujeitos. Pediu-se que

eles representassem a família em duas cartolinas brancas que foram colocadas uma ao lado da outra no chão da sala, foi entregue além da cartolina um pacote de massinha com doze cores e três tubos de cola de alto relevo de cores diversas. Após a explicação da atividade iniciou-se a gravação cuja transcrição encontra-se no anexo 5E. Todas as crianças participaram da atividade, menos Rodrigo que tinha oito meses na época. Andréa não os ajudou no desenho apenas os orientou.

Ao final da atividade, foi solicitada a permissão para que fossem tiradas fotos da representação da família, estas fotos precisaram ser editadas, pois eles escreveram o nome de cada integrante na cartolina. Foram inseridas tarjas sobre os nomes para garantir o sigilo e dispostas legendas ao lado das fotos para identificação de cada desenho.

Figura V.4. Foto cartolina 1: desenhos de João e Carla



Figura V.5. Foto cartolina 2: desenhos de Tomás



Quadro V.25: Análise da produção dos desenhos.

<i>Participação na Confeção do Desenho</i>	
<i>João</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logo que foi explicada a atividade pegou uma das colas e começou a tentar desenhar sobre a cartolina. ▪ Não conseguiu desenhar, pois a cola estava fechada, Tomás ofereceu-se para ajudá-lo, mas ele recusou, tentou mais um pouco e depois aceitou o auxílio do irmão. ▪ Mostrou-se confuso em como usar a cola, pedindo ajuda para a mãe que lhe deu orientações. ▪ Também pegou a massinha para desenhar. ▪ Com a massinha disse que ia desenhar o pai. ▪ Após mais um tempo, João mostrou a cola para a mãe dizendo que não estava mais saindo. Andréa disse que acabou, mas João sentindo o peso do tubo afirmou que não e pediu que a mãe abrisse mais, solicitação que foi atendida por Andréa. ▪ Comentou que não ficou de recuperação como o irmão. ▪ Quis lavar as mãos antes de continuar o desenho, a mãe o orientou para lavar na mangueira na parte externa da casa, ele foi sozinho seguindo as orientações dela. ▪ Ao voltar procurou pela cola que estava usando, Tomás disse que a pegou e devolveu para o irmão. ▪ Ao terminar avisou a mãe (que estava falando sobre as brigas por causa da televisão), como ela não respondeu ele chamou a atenção novamente de Andréa para que ela visse seu desenho. ▪ Após terminar o desenho quis fazer cobras de massinha, pediu ajuda a Tomás que o auxiliou prontamente. ▪ Ao finalizar as cobras pediu comida para a mãe que orientou onde estava, porém ele pediu ajuda, pois queria café e Andréa foi a cozinha ajudá-lo.
<i>Tomás</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começou o desenho pelo pai. ▪ Observou João e ofereceu auxílio já que este não conseguia abrir a cola, inicialmente João negou, mas posteriormente aceitou a ajuda do irmão. ▪ Contou que ficou de recuperação na escola e que se passasse de ano iria para a sexta-série. ▪ Pediu orientação para a mãe sobre quem desenhar.
<i>Carla</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No início apenas observou os irmãos desenhando. ▪ Depois de um tempo começou a brincar com a cola espalhando-a na cartolina e rindo muito.

Andréa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não desenhou, mas forneceu orientação quando solicitada por João. ▪ Conversou com a pesquisadora, falando que Rodrigo não estava passando bem. ▪ Contou que tinham ido à festinha de fim de ano da instituição especializada que João freqüentava no dia anterior. ▪ Relatou que João já estava de férias na escola regular e que tinha sido aprovado para a primeira série. Diante disso João afirmou que na primeira série não poderia mais faltar e Andréa concordou.
Rodrigo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficou no colo de Andréa durante toda a atividade
Observações das interações familiares	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomás mantinha-se atento ao que João estava fazendo e tentava ajudá-lo. ▪ João buscava resolver seus problemas frente ao desenho de forma independente aceitando ou solicitando ajuda apenas depois de tentar fazer sozinho. ▪ Carla ficou a maior parte do tempo observando os irmãos desenhar. ▪ Andréa não participou da atividade, apenas orientando João quando solicitada e em alguns momentos mostrou-se desatenta à produção dos desenhos. 	

Quadro V.26: Análise da entrevista.

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Avaliação da relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Brincar com os irmãos: João: “ <i>Gosta, nós dois</i> ” (aponta para ele e Tomás). P: E a Carla? Tomás: “ <i>Ahh, ela não gosta muito não</i> ”. João: “ <i>Ela fica na televisão</i> ”. Brincadeiras que gostam: João: “ <i>De casinha</i> ”. Tomás: “ <i>É de casinha</i> ”.	Compartilhamento de brincadeiras entre João e Tomás.	Prazer nas interações lúdicas entre os irmãos.

Itens considerados negativos na relação familiar		
<p>Brigas entre os irmãos:</p> <p>Andréa: <i>“E eles briga por causa da televisão... Porque um quer ver o 5 e o outro o 4 e aí começa a briga”</i>.</p> <p>P: E a Carla?</p> <p>Andréa: <i>“Briga também”</i>.</p>	<p>Percepção da rivalidade entre os irmãos.</p>	<p>Apresentar dificuldade nas interações entre os irmãos.</p>
<p>João: <i>“Nós briga também quando ele (referindo-se a Tomás) não quer brincar de casinha”</i>.</p> <p>Tomás: <i>“Eu não gosto muito”</i>.</p>	<p>Descontentamento de João com a preferência de brincadeiras do irmão.</p>	<p>Considerar que apesar das brigas João apreciava o contato lúdico com Tomás.</p>
Concepção de inclusão escolar		
<p>Isolamento no recreio na escola regular.</p> <p>João: <i>“... eu fico sozinho no recreio. Tem uma tia que manda me levar no banheiro, aí eu vou no banheiro”</i>.</p>	<p>Descontentamento com as interações no recreio.</p>	<p>Assinalar isolamento das interação com os colegas de escola no período do recreio.</p>
<p>Relacionamento com a professora.</p> <p>Andréa: <i>“Ele não gostava é da outra professora, do ano passado, lá na instituição, mas ele ficou pouco tempo, né? Mas as duas deste ano ele gostou. Com a primeira professora, ele fazia griteiro no meio da sala que lá de fora nós escutava. As vezes pra ele ficar tinha que trancar a porta pra ele não sair, senão ele saía correndo lá de dentro. Isto faz tempo, logo que ele entrou na escola”</i>.</p> <p>P: E por que não gostava da</p>	<p>Problemas com a professora anterior de João.</p>	<p>Assinalar conflito de João com a professora anterior.</p>

<p>professora?</p> <p>Andréa: “<i>Não sei, acho que ela devia pedir alguma coisa que ele não gostava, deve ser isso. Eu não sei qual que é problema dele com ela. Mas com estas novas não</i>”.</p> <p>P: Por que você não gostava da professora?</p> <p>João: “<i>Não lembro, mas a deste ano eu gostava</i>”.</p>		
<p>Interação escolar.</p> <p>João: “<i>Na escola alugou uns brinquedo para nós tudo brincar. Daí tinha um negócio para escorregar, aí quando eu caí numa rampa que tinha assim no brinquedo eu derrubei tudo as menina que tava lá (ri). Eu parecia uma bola, ia e voltava. Mãe eu vou lá lava a mão</i>”.</p>	<p>Contentamento com interação escolar.</p>	<p>Ter boa interação na escola e participar de atividade extra-classe.</p>
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar		
<p>Faltas na escola regular:</p> <p>João: “<i>Eu gosto de ir lá na escola. Ano que vem não vou mais faltar</i>”.</p> <p>P: Não?</p> <p>João: “<i>Não</i>”.</p> <p>Andréa: “<i>É ano que vem vai ter que ir direitinho!</i>”</p>	<p>Percepção da necessidade de frequência constante na escola.</p>	<p>Ter apoio da mãe para mudança de comportamento de João em relação às faltas na escola regular.</p>
<p>Aprendizagem do Braille:</p> <p>Andréa: “<i>A Beatriz está aprendendo o Braille, né?... ta aprendendo. Eu levo ela junto na instituição pra ela poder fazer alguma coisa por</i></p>	<p>Necessidade que um membro da família aprenda Braille.</p>	<p>Apontar necessidade de apoio da família no processo de inclusão escolar.</p>

<p><i>ele lá. Ai ela que vai ajudar, porque eu tenho o neném, tenho que arrumar as coisas, limpar tudo. Ai a Beatriz que vai aprender”.</i></p>		
<p>Tarefas escolares: <i>“E que nem outro dia ela mandou uma tarefa pra ele aqui que...que tinha uns porquinho e era pra achar o maior e o menor aí que falei que ele não sabe isto aí. Como é que ele vai saber? Porque é assim, que nem agora, quando tem cola e massinha ele pode passar a mão em volta e ver o desenho, mas quando é só o desenho não dá pra ele ver, né? Mas aquela tarefa ele não ia saber fazer. Ai eu fui lá né, conversar com ela. Eu falei pra ela que o João não sabia fazer aquilo lá não. Acho que ela não sabia, eu falei que o negócio dele é Braille ou então contornar o desenho com um cordão pra ele sentir”.</i></p>	<p>Descontentamento com atividade enviada pela professora da escola regular.</p>	<p>Destacar a falta de adequação da atividade passada pela escola regular para o referencial perceptual de João.</p>
<p>Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares</p>		
<p>Não influência da inclusão escolar . <i>Andréa: “Não, não mudou nada não. É normal assim”.</i></p>	<p>Não modificação das relações familiares.</p>	<p>Considerar que a inclusão escolar não é um fator que influenciou as relações familiares.</p>
<p>Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança</p>		
<p>Busca por independência: <i>João: “...E eu nem preciso de ajuda”.</i></p>	<p>Não auxílio dos familiares nas atividades escolares de João.</p>	<p>Assinalar a busca de João por independência e autonomia em sua vida escolar.</p>

<p>P: “Nem na tarefa?”</p> <p>João: “<i>Não precisa, eu faço tudo sozinho....Eu não faço tarefa</i>”. (referindo-se a escola regular)</p>		
<p>Avaliação sobre a relação entre família e escola</p>		
<p>Boa relação com a escola.</p> <p>Andréa: <i>Ah, é assim, quando eles chama nós vai lá e conversa, né? Só o pai dele que não vai, porque ele trabalha direto, né? Eles me trata bem, as vezes eu vejo as mãe indo lá brigar, né? Mas eu vou numa boa, sabe? E também com a professora eu nunca tive problema com a professora.</i></p>	<p>Atenção à escola e boa relação com a instituição.</p>	<p>Apontar a boa relação com as professoras em desacordo com relatos contidos nesta entrevista e na entrevista individual com Andréa.</p>
<p>Relação com Carmem.</p> <p>Andréa: “<i>Assim com a Carmem eu tive umas conversa, sabe? Mas eu gostava mais da Marisa. Com a Carmem ainda bem que foi pouco, né? E também ele não tava quase indo, né? Se tivesse muito bom ele ia querer ir pra escola, né?</i>”</p>	<p>Descontentamento com a postura de Carmem.</p>	<p>Considerar que as faltas constantes de João poderiam ser motivadas pela falta de interesse da criança às atividades escolares.</p>
<p>Outras observações relevantes</p>		
<p>Continuação do atendimento na instituição especializada.</p> <p>Andréa: “<i>Ano que vem ele vai continuar na instituição. Ah...lá acho que vai sempre, né? Ele vai sempre lá, acho que aprende depois esquece então tem que voltar de novo</i>”.</p> <p>P: E lá ele também falta?</p>	<p>Importância da instituição especializada.</p>	<p>Evidenciar a necessidade de que João frequentasse a instituição especializada, para favorecer seu desenvolvimento.</p>

<p>Andréa: “<i>Lá não, é três dias só, né? É quarta, quinta e sexta lá. Lá não é muito não...Vamos ver como as coisa vai ser ano que vem, ele vai ter que agüentar mais, né? E acho que vai aumentar mais né? Ele vai para a primeira?</i>”</p> <p>P: Você acha que vai aumentar a instituição?</p> <p>Andréa: “<i>Acho que vai, né? Ele vai para a primeira série</i>”.</p>		
<p>Brincadeiras na rua.</p> <p>Andréa: “<i>Sabe, eles gosta de brinca tudo lá na areia, tem tanta areia que sai areia até pelas orelhas. (ri)</i>”.</p> <p>P (para as crianças): Vocês estavam brincando do que na areia?</p> <p>João: “<i>De fazer piscina</i>”.</p>	Boa relação social de João.	Apreciar contatos sociais.
<p>Brincar com amigos.</p> <p>João: “<i>E tem vez que eu vou lá brincar com meus amigo</i>”.</p> <p>P: Que amigos?</p> <p>João: “<i>Aqui da rua. Eu vou na casa de um amigo aqui e nós senta na cama e brinca de ônibus. Eu vou na cama de baixo e ele vai na cama de cima....O ônibus é de dois andares....E daí quando nós quer brinca de guerrinha sabe o que nós faz?</i>”</p> <p>P: Não, o que?</p> <p>João: “<i>Nós pega a cadeira amontoa uma atrás da outra e vai brincando de moto</i>”.</p>	Apreciação de interação lúdica com amigos e com os irmãos.	Ter bom relacionamento social e compartilhar atividades com o irmão.

<p>P (para Tomás): E você brinca junto?</p> <p>Tomás: “<i>Brinco. Só que quando eles brincam a noite eu prefiro ficar em casa, fico assistindo televisão</i>”.</p>		
--	--	--

5.3.3. *Convergências dos dados categorizados*

5.3.3.1. *Dados gerais sobre a criança com deficiência visual:*

Quanto à aceitação da deficiência de João pela família, Andréa relatou que todos aceitaram a cegueira e que João era tratado como os outros filhos pelos pais e irmãos. Não houve em nenhuma entrevista indicio de culpabilização de nenhum membro familiar pela deficiência de João.

O diagnóstico de João causou modificações na família, como por exemplo, a necessidade de Andréa permanecer na cidade de São Paulo por aproximadamente um ano, acompanhando-o nas cirurgias e tratamento posterior. Além desta modificação, verificou-se no discurso geral, tanto da própria mãe quanto das professoras e coordenadora da instituição especializada que era Andréa quem se responsabiliza pelo acompanhamento de João, na vida escolar e nos tratamentos médico-hospitalares. Por fim, pode-se considerar que o retinoblastoma foi notado de forma tardia gerando a necessidade de enucleação (remoção dos olhos através de cirurgia).

Quanto ao desenvolvimento, temperamento e comportamento de João, ele era percebido:

Pela mãe:

- como irritado e nervoso, em especial após o câncer no rosto;
- sendo mais agitado que os irmãos;
- buscando sua independência e autonomia nas relações com irmãos, colegas e atividades escolares.
- tendo dificuldade em aceitar a cegueira.

Pelas professoras da escola regular:

- estabelecendo boa relação com os colegas em sala de aula;
- tendo boa relação com as professoras, favorecidas pela dinâmica da pré-escola;
- apresentando dificuldades na inclusão escolar e faltas constantes.

Pela coordenadora da instituição especializada:

- apresentando desenvolvimento dentro dos padrões;
- tendo condições para ser inserido em escola regular;
- estabelecendo bons relacionamentos na instituição especializada, favorecidos pela convivência constante com o ambiente e os profissionais.
- apresentando dificuldades na inclusão escolar devido ao atraso em sua matrícula e às faltas constantes.

Quanto ao contato com outras crianças, foi relatado por Andréa, e também por João e Tomás na entrevista familiar que João tinha boa interação social com os primos e com os amigos da rua. João ao descrever as interações lúdicas o fez de forma prazerosa e satisfeita, cabe ressaltar também que estas interações eram compartilhadas por Tomás, que afirmou na entrevista familiar brincar junto com João durante o dia.

5.3.3.2. *Relação familiar:*

Quanto ao relacionamento familiar, foi constatado pelo relato da mãe, dificuldade na interação com o filho e com seu nervosismo e irritação, e que estas características exacerbaram-se após o tumor na face. Além desta dificuldade, Andréa destacou que não possuía tempo para fornecer atenção a todos os filhos, precisando de calma para enfrentar o dia-a-dia com as crianças.

Percebeu-se na relação familiar um predomínio no relacionamento entre mãe e João, já que a mesma se responsabilizava por acompanhar a criança em suas interações sociais, escolares

e médicas. De forma geral, as entrevistas demonstraram que a relação familiar era considerada boa, destacando-se:

- Apreciação do compartilhamento de atividades pelos irmãos, em especial entre Tomás e João.
- Afeição existente entre os irmãos demonstrada claramente na entrevista familiar.
- Preocupação de Tomás com as necessidades de João, buscando auxiliá-lo em suas atividades, fato também demonstrado na entrevista familiar.
- Compartilhamento de brincadeiras entre João e o Pai. Ex: brincar de bola.
- Presença de diálogo acerca da cegueira de João.

Quanto aos itens considerados negativos, o único destaque foi para as brigas entre os irmãos. Apesar de ser considerado um item negativo, as brigas foram apontadas pela mãe como normais no relacionamento fraterno e de fácil solução. Os principais motivos para estas intercorrências levantados nas entrevistas foram:

- Discussão para assistir televisão;
- Apelidos colocados em João pelos irmãos;
- Impossibilidade de João em perceber algo ou algum acontecimento.

Evidenciou-se com os motivos das brigas que dois deles referiam-se à cegueira de João. Os apelidos foram descritos pela mãe como não tolerados pela criança, e podiam identificar um a atitude de estigmatização devido à sua deficiência. Já quanto a impossibilidade de percepção, notou-se na família uma dificuldade em proporcionar atividades e formas que facilitassem a percepção de João dos conteúdos visuais, como por exemplo, a descrição do que se passa na televisão que pode ser um recurso útil para a apreensão pela criança com cegueira destes conteúdos.

Frente às brigas Andréa destacou que João não a chamava, resolvendo as questões sozinho, o que demonstrava busca por independência e autonomia na resolução de conflitos. Mesmo assim, a mãe relatou que em alguns momentos interfere nas brigas por medo de que ele se machucasse. Apesar da interferência não foi notado em nenhuma entrevista a presença de rivalidade fraterna decorrente de tratamento diferenciado concedido a João pela mãe.

Cabe deixar claro que a percepção desta família foi prejudicada devido à interrupção da entrevista de João e da entrevista familiar pelos próprios sujeitos e também pela ausência de contato com o pai de João.

5.3.3.3. *Inclusão escolar*

5.3.3.3.1. *Inclusão Escolar de João*

No que se refere à inclusão de João, Joana percebeu algumas dificuldades decorrentes:

- Do atraso da matrícula na escola regular devido à falta de informação de Andréa.
- Da falta de orientação da mãe pela instituição especializada para que a mesma efetuasse a matrícula.
- Das faltas constantes de João na escola regular.

A perda do início do ano foi considerada por Joana um fator que dificultou o processo de inclusão escolar de João, já que os primeiros meses de escola são em geral voltados para atividades de socialização e interação entre as crianças. Ela inferiu que este pode ser um dos motivos da resistência da família à inclusão levando às constantes faltas.

Tanto Andréa quanto João também relataram as faltas constantes de João à escola. Os motivos levantados pela mãe foram:

- Cansaço de João por freqüentar a escola regular e a instituição especializada, relatando que no dia que ia a uma não queria ir à outra.
- Preferência em ficar em casa brincando com os primos do que ir à escola. Frente a este motivo Andréa buscava impor limites e persuadir João a ir à escola.
- Atitudes discriminatórias dos colegas na escola regular, com destaque ao comportamento das outras crianças para com João.

Na entrevista familiar João destacou que gostava da escola e que no ano seguinte, como iria para a primeira série, não poderia mais faltar com tanta frequência à mesma. Verificou-se a percepção de João e Andréa de que as faltas prejudicavam sua interação e desempenho escolar.

Além destas dificuldades Andréa ressaltou em sua entrevista que no início teve receio do contato de João com outras crianças na escola regular, mas posteriormente passou a considerar o processo de inclusão como favorecedor do desenvolvimento e da aprendizagem do mesmo, valorizando o contato com a diversidade.

As professoras da sala regular também apontaram as faltas constantes de João como fator que trouxe dificuldades para o processo de inclusão, em especial por serem injustificadas e constantes. Carmem relatou que devido as faltas deixou de preparar atividades específicas para João, bem como de solicitar material em Braille junto à instituição especializada. Disse ainda que devido a esta inconstância na presença de João na escola em um dos dias que ele foi, ficou sem fazer nada durante o período escolar, pois não havia material para ele e a atividade que Carmem havia preparado era de cunho visual.

Um ponto destacado por Marisa que pode ser considerado relevante foi o desenvolvimento de sua relação com João. A professora relatou que no início sentia pena da criança, buscando fazer tudo para a mesma, mas que posteriormente com o contato e as orientações recebidas da instituição especializada foi constatando que ele não era uma criança incapaz, apenas possuía uma limitação visual. Apesar desta percepção das potencialidades de João, Marisa descreveu a experiência de forma ambivalente: frustrante e gratificante ao mesmo tempo. Isto se deve, segundo seu relato, ao fato de possuir dificuldades em adaptar atividades visuais para que João pudesse realizá-las, como pinturas, e ainda pela falta de conhecimento do Braille o que a impedia de avaliar se João estava ou não progredindo em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto ao relacionamento com os colegas, ambas as professoras da escola regular, apontaram que João estabelecia um bom relacionamento com os colegas em sala de aula; que os mesmos o ajudavam nas atividades e não tinham atitudes de preconceito em sua maioria (com exceção de duas crianças citadas por Marisa que não quiseram manter contato com João).

Apesar do relato desta boa interação em sala de aula houve a constatação de isolamento de João no recreio. Quanto à isto, tanto Carmem quanto Marisa afirmaram que não

acompanhavam João neste momento, o único relato das mesmas acerca do recreio foi o de Marisa que acompanhava João para buscar o lanche. Ela relatou que pedia licença para que ele pegasse o lanche antes das outras crianças devido à deficiência visual. Os relatos das professoras evidenciaram a lacuna no acompanhamento de João, como se o intervalo não fizesse parte do processo de inclusão escolar, estando fora das responsabilidades do professor.

Ainda em relação ao contato com outras crianças, Andrea relatou que fora do ambiente escolar, alguns colegas chamavam João para brincar, porém como se tratava de brincadeiras na rua ela não permitia, pois acreditava que era um risco para ele. Foi apontado ainda que ele também não freqüentava a casa de seus colegas de escola nem eles à sua. Este fator também podia representar dificuldade para o processo de inclusão escolar, já que as atividades de interação social podem favorecer o mesmo.

5.3.3.4. *Interface entre família e inclusão escolar:*

Andréa afirmou que a inclusão escolar não afetou a relação ou a dinâmica familiar considerando que João ao freqüentar a escola regular teria seu desenvolvimento favorecido, poré podem ser destacadas influências, como por exemplo quanto ao auxílio nas tarefas escolares.

Quanto à interferência da família no processo de inclusão podem ser destacados alguns fatores. Com relação às faltas foi evidenciada a interferência de atitudes familiares no processo de inclusão, gerando, neste caso dificuldade para o mesmo devido à falta de constância nas atividades o que trazia prejuízos para a aprendizagem de João.

Outra questão importante foi a atitude de Carmem e Andréa frente às tarefas escolares. Ambas relataram o mesmo episódio com enfoques diferentes. Carmem contou que enviou uma tarefa para casa, que não estava adaptada ao referencial perceptual de João, pensando que a mãe poderia ajudá-lo a resolvê-la. Já Andréa relatou na entrevista familiar que a tarefa ao ser enviada para casa deveria dar condições à João de resolvê-la, e não pressupor a intervenção familiar para isto. Verificou-se em seu discurso o descontentamento com a falta de adequação da tarefa às necessidades de João, e no relato de Carmem foi notada certa culpabilização da mãe ao não adaptar a tarefa para o filho. Na conversa posterior à aplicação ao questionário a professora

mostrou descontentamento frente à atitude de Andréa, sugerindo que ela poderia ter, por exemplo, contornado com barbante os desenhos para que João pudesse sentir.

Constatou-se então que João não levava tarefa da escola regular para ser feita em casa. Em contraponto possuía tarefas da instituição especializada, sendo nestas atividades auxiliado ou pela mãe, que seguia as orientações dadas pela instituição, ou por Beatriz que estava aprendendo Braille para ajudar o irmão. Evidenciou-se nestas interações a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem de João e a participação e envolvimento familiar no mesmo.

Ainda em relação ao auxílio familiar nas atividades escolares, apesar de Beatriz (irmã mais velha de João) estudar na mesma escola, ela não tinha contato com João durante o período da aula, pois como estavam em séries diferentes tinham horários diferentes.

Quanto ao relacionamento entre família e escola Andréa destacou que participava da vida escolar de João, freqüentando as reuniões e conversando com as professoras quando necessário, afirmou ter estabelecido um melhor relacionamento com Marisa do que com Carmem. João, por sua vez, assinalou que gostava de ambas as professoras.

Tanto Marisa quanto Carmem encontraram dificuldades na relação com Andréa:

- Marisa assinalou dificuldade em entender a mãe, porém, destacou que a mesma encontrava-se disposta à ajudar e favorecer o desenvolvimento do filho, inclusive no que dizia respeito às solicitações escolares.
- Carmem relatou que teve contato com a mãe apenas duas vezes, e que sentiu-se incomodada no contato com Andréa.

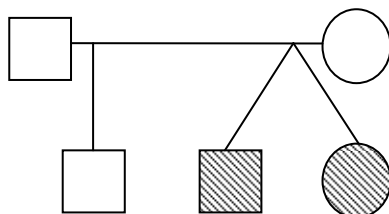
O discurso de todos os sujeitos assinalaram que as faltas e a interação entre família e escola prejudicaram o processo de inclusão de João, porém, não foi levantado o motivo gerador da resistência que João apresentava à escola regular. Ao contrário dos problemas constatados na inclusão escolar, João tinha estabelecido um bom relacionamento na instituição especializada. Esta boa interação pode estar relacionada com a constância na freqüência de João, como apontado por Joana, mas também pode-se levantar a hipótese de que lá ele era estimulado em seu desenvolvimento e encontrava ambiente não segregador, indícios que não podem ser destacados na escola regular neste caso.

5.4. FAMÍLIA 3: MARCELO, AMANDA, ROGÉRIO, CÁSSIA, PEDRO

5.4.1. Dados gerais:

Estrutura familiares: Amanda (criança com baixa-visão, 9 anos); Marcelo (criança com baixa visão, 9 anos); Rogério (irmão mais velho, 11 anos); Cássia (mãe, 38 anos); Pedro (pai, 39anos).

Genograma: (os símbolos que representam as crianças com deficiência encontram-se destacados para facilitar a visualização)



Professora: Amélia (professora do ensino regular, 16 anos de experiência no ensino regular);

Coordenadora: Joana (coordenadora da instituição especializada, 10 anos de experiência em instituição especializada).

Nível de escolaridade: Cássia (ensino médio incompleto); Pedro (ensino fundamental completo)

Profissão dos pais: Cássia (do lar / estudante); Pedro (auxiliar de empilhadeira e segurança).

Situação socioeconômica: baixa.

Segundo classificação de Quadros e Antunes (2001) pode-se esquematizar os dados dos sujeitos da seguinte forma:

Quadro V.27: Classificação socioeconômica dos sujeitos

<i>Nome</i>	<i>Profissão</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Número de Filhos</i>	<i>Nível socioeconômico</i>
Cássia	Do lar Estudante	Ensino médio incompleto	3	4ª camada
Pedro	Auxiliar de empilhadeira e segurança	Ensino fundamental	3	4ª camada

Foi também constatado nas entrevistas, que a vida familiar e comunitária seguia rotinas simples, tendo a religião como um marco de grande importância para os membros.

Tipo, etiologia e tempo de duração da deficiência visual: Segundo informações obtidas com a mãe, a professora e a coordenadora da instituição especializada, Amanda e Marcelo apresentavam visão subnormal devido a cicatriz macular, causada pela toxoplasmose congênita. A deficiência visual foi diagnosticada aos 5 meses de vida e desde então as crianças realizavam acompanhamento médico, porém, no momento da pesquisa a mãe relatou que estavam com problemas para fazer os exames de rotina, devido ao fato de não possuir mais convênio médico.

História clínica: Cássia contou que nos cinco primeiros meses de gestação não houve qualquer alteração, apenas a recomendação de manter repouso, devido à gravidez gemelar. Aos seis meses começou a sentir-se mal, o médico recomendou repouso absoluto e diagnosticou o mal estar como decorrência da pressão baixa de Cássia. Logo após o nascimento de Amanda e Marcelo Cássia percebeu que ambos apresentavam nistagma e estrabismo, relatou ao pediatra que afirmou ser um processo normal para que o bebê fixe a visão. Cássia procurou um oftalmologista que então diagnosticou a presença de nistagma e estrabismo, iniciando o tratamento. Quando os gêmeos tinham entre quatro e cinco anos, Cássia levou-os a outro oftalmologista que solicitou exame de toxoplasmose, diagnosticando então a presença da doença na mãe, posteriormente foi diagnosticado também nas crianças que apresentam baixa visão devido a cicatriz macular e dores de cabeça constantes. Relatou que tinha dificuldade em realizar o acompanhamento necessário, pois no momento estava sem plano de saúde e a prefeitura não provia os exames com a regularidade requerida pela condição das crianças.

Contexto familiar: Amanda e Marcelo eram gêmeos bivitelinos da segunda gestação de Cássia. Possuíam um irmão dois anos mais velho, Rogério. Ao ser percebida e posteriormente diagnosticada a baixa visão, Cássia assumiu a responsabilidade por acompanhá-los nos atendimentos médicos, sendo que Pedro, mesmo comparecendo as consultas preferia não entrar no consultório médico. O casal enfrentou problemas no relacionamento devido à dificuldade de aceitação da deficiência dos gêmeos por Pedro e seus familiares, o que levou à interrupção do atendimento especializado das crianças por algum tempo. Segundo Cássia, a situação no momento da pesquisa era mais favorável, já que Pedro aceitara a deficiência e apoiava o tratamento das crianças. Cássia relatou ainda que o marido passou por um episódio de depressão após o nascimento dos gêmeos.

Vivência escolar e social: Amanda e Marcelo iniciaram seu percurso escolar na classe comum concomitante com o atendimento em instituição especializada. Precisaram mudar de escola devido ao relacionamento estabelecido com a primeira professora, e ainda transferiram o atendimento especializado de uma instituição para outra durante alguns anos, já que os pais tiveram problemas na aceitação da deficiência das crianças. Após a mudança de escola regular passaram por um bom processo de adaptação, sendo considerados incluídos tanto pela professora quanto pela mãe. Possuíam atividades sociais e interações com colegas e vizinhos. No momento da pesquisa tinham voltado a frequentar a instituição especializada.

5.4.2. *Categorização dos dados*

5.4.2.1. *Questionário e comentários de Amélia – professora de Marcelo e Amanda (Anexo 6D):*

Amélia respondeu ao questionário, porém não quis comentar as questões, por isto na tabela de análise está apenas o escrito por ela.

Quadro V.28: Dados gerais

Local da entrevista	Escola regular
Formação	Pedagogia (ensino superior)
Tempo de profissão	16 anos como professora em escola regular
Experiência com crianças com deficiência.	Primeira experiência com criança com deficiência
Tempo de resposta ao questionário	45 minutos
Duração dos comentários	Não fez comentários

Quadro V.29: Profa. Amélia sobre Marcelo e Amanda

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a inclusão escolar		
Inclusão escolar vista como processo complexo. <u>“Com a experiência que tive estou ciente de que não vivenciei realmente “o outro lado da inclusão”, sei de colegas que enfrentaram e enfrentam muitos obstáculos e dificuldades, mas não posso falar do que não vivi. Sinto que vivi quase que só o “lado positivo” com a Amanda e o Marcelo, e isso é uma exceção”</u>	Boa experiência decorrente do contato com Amanda e Marcelo.	Considerar o processo de inclusão de Amanda e Marcelo privilegiado devido às características das crianças.
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola regular		
Itens considerados positivos na relação com a criança com deficiência		
Boa relação com a professora. <u>“Nosso relacionamento foi muito bom, desde o início...Tive o privilégio de ser professora da Amanda e</u>	Bom relacionamento com as crianças.	Apontar evolução no desenvolvimento das crianças.

<p><u>do Marcelo ... por 2 anos, 2006 – 2ª. Série; 2007 3ª. Série. A experiência que tive com eles foi ótima, no início de 2006 eles chegaram tímidos, retraídos...hoje, dois anos depois, pude presenciar o crescimento que tiveram em vários aspectos...”</u></p>		
<p>Busca de independência. <u>“Minha “luta” maior foi no sentido de ajudá-los a tornarem-se mais independentes, menos sensíveis a fatos externos (ex: se caíssem na escola, choravam muito e queriam ir para casa na hora. No início, Amanda tinha muitas dores de cabeça que se manifestava em casos de algum tipo de “stress” – ex: não conseguir terminar alguma atividade no mesmo tempo que os colegas), a verbalizarem quando algo não ia bem, ou quando poderia ficar melhor. Ex: (trabalhei, e ainda trabalho neste sentido com eles), para que procurem a professora no caso de receberem alguma atividade que não estiverem conseguindo enxergar bem, antes mesmo que a professora questione-os a este respeito”.</u></p>	<p>Necessidade de atuar além dos conteúdos escolares, em busca da independência pelas crianças.</p>	<p>Buscar a superação das limitações das crianças, visando à conquista de habilidades e independência.</p> <p>Assinalar postura aberta da professora para a solicitação dos alunos frente a suas limitações.</p>
<p>Itens considerados negativos na relação com a criança com deficiência</p>		
<p>Não foram constatados em seu questionário.</p>		
<p>Itens considerados positivos na relação do aluno com deficiência com os colegas</p>		

<p>(na sala de aula e no recreio)</p>		
<p>Bom relacionamento com os colegas.</p> <p><u>“Aqui foram muito bem recebidos e aceitos pelo grupo, conquistaram os seus lugares, na sala e no coração dos colegas. Estão mais confiantes, mais independentes. Considero ter feito parte de um processo de vitória na inclusão, vitória dos alunos inclusos e do grupo como um todo, que foi tão pronto a receber, acolher, colaborar e amar sem restrições”.</u></p>	<p>Boa interação das crianças com deficiência com os colegas.</p>	<p>Apontar que os gêmeos foram aceitos pelos colegas, sem a presença de preconceito.</p>
<p>Preocupação e auxílio dos colegas.</p> <p><u>“O grupo, tanto no ano passado quanto neste ano, foi um fator positivo na vida do Marcelo e da Amanda. Eles foram acolhidos, aceitos e amados até de uma maneira ainda mais especial. Tiveram preferências (dadas pelas crianças mesmo, em atividades informais) em escolha de lugares, em formação de grupos de trabalho e sempre, sempre eram prioridade na entrega de atividades de estêncil pelos “ajudantes do dia” que, assim que recebiam o montinho de folhas já separavam “os mais fortes para Amanda e para o Marcelo, né professora?” A Amanda então, por ser mais expansiva, ganhou o coração, em cadeira cativa das outras meninas da sala”.</u></p>	<p>Preocupação e auxílio dos colegas para com os gêmeos.</p>	<p>Considerar boa a interação das crianças com os colegas de classe, e estabelecimento de diferenças nas interações de Amanda e de Marcelo.</p>

<p>Boa interação no recreio. <u>“Eles participavam do recreio como parte do grupo, exercendo os mesmos “direitos e deveres”, brincando, sendo respeitados e respeitando. Com visão subnormal corriam, pulavam, caíam e levantavam como os demais (isso, mais no final do primeiro ano -2006- e início do segundo, porque quando eles chegaram – 2006 – se caíssem ... choravam ... choravam...”</u></p>	<p>Compartilhamento de atividades no recreio.</p>	<p>Evidenciar que a boa interação com os colegas não era restrita à sala de aula, mas também estava presente no recreio, desenvolvendo as mesmas atividades que as outras crianças.</p>
<p>Itens considerados negativos na relação das crianças com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio)</p>		
<p>Não foram constatados em seu questionário.</p>		
<p>Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar</p>		
<p>Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar</p>		
<p>Participação da mãe na vida escolar dos filhos. <u>“Tivemos contato quase que exclusivamente com a mãe, o pai vimos poucas vezes por motivo de trabalho.</u> <u>A mãe é interessada, comprometida, participativa. Procura sempre fazer o melhor. (sei que encontrou resistência por parte do marido quando as crianças eram pequenas no sentido de freqüentarem a instituição especializada mas não foi esta fase que vivenciei na</u></p>	<p>Proximidade do relacionamento da mãe com a escola buscando atender as necessidades das crianças, mesmo encontrando dificuldades com o marido.</p>	<p>Considerar o pai como figura ausente das relações escolares, e possuindo resistência no que se refere ao atendimento das crianças na instituição especializada.</p>

<u>vida deles. Nosso relacionamento foi o melhor possível nestes dois anos!”</u>		
Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares		
Não foram constatados em seu questionário.		
Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança		
Não foram constatados em seu questionário.		
Outros pontos relevantes		
Não foram constatados em seu questionário.		

5.4.2.2. *Entrevista com Joana – Coordenadora da Instituição Especializada*

Quadro V.30: Joana sobre Amanda e Marcelo

CASO: AMANDA E MARCELO		
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola regular		
Bom acompanhamento escolar. <i>“A Amanda e o Marcelo é assim, eles tem uma dificuldade, a escola não, a escola eu não sei se é porque a gente já conhece, tem contato com a supervisão de lá com os professores. A professora ta sempre em contato com a gente, é uma escola que dá muita atenção. A professora ta sempre prestando atenção: ‘Olha Joana parece que este semestre o Marcelo foi</i>	Boa interação escolar, apesar das dificuldades apresentadas pelas crianças.	Considerar que o desenvolvimento das crianças foi favorecido pela postura da escola e da professora.

<i>melhor que a Amanda. A Amanda caiu a nota, a matemática dela foi mais difícil”</i>		
Dificuldade de adaptação de Amanda na escola. <i>“...dificuldade de adaptação também, eram muito retraído... Ela chorava muito, ela tinha muito problema de dor de cabeça na escola”</i> .	Dificuldade de inserção escolar de Amanda.	Apontar dificuldades no início da inclusão escolar de Amanda.
Dificuldade de localização na sala de aula. <i>“Eles tinham muita dificuldade na localização na sala de aula, eles andavam muito na sala e lá na outra escola eles não aceitavam esta adaptação, então, essa escola dá muita atenção”</i> .	Dificuldade de localização das crianças e diferença na atitude das duas escolas regulares nas quais estudaram.	Assinalar que a escola regular onde as crianças estudavam no momento da pesquisa favorecia o desenvolvimento das potencialidades das crianças, e tinha uma postura diferenciada da primeira escola que eles frequentaram.
Boa interação na instituição especializada. <i>“Em contrapartida, aqui eles nunca tiveram problema de chorar, de querer embora, de ligar pra mãe, de ter dor de cabeça. E essa segunda fase que eles voltaram para a instituição, desde o primeiro dia foi super tranquilo. Voltaram, foram pra sala, apresentamos a professora, foi tudo bem, ninguém chorou”</i> .	Facilidade de adaptação na instituição especializada.	Verificar a diferença entre a adaptação das crianças na primeira escola regular e na instituição especializada.
Timidez das crianças. <i>“São muito quietinhos: “Oi Marcelo”, aí ele dá uma risadinha e eu falo: “Fala que eu quero ouvir você”. Aí ele fala oi, né? (ri)”</i> .	Comportamento retraído nas crianças.	Assinalar a necessidade de estimulação da interação social das crianças devido ao retraimento das mesmas.
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		

<p>Interferência da mãe na inserção escolar de Amanda.</p> <p><i>“Ela (referindo-se à Amanda) teve um problema com a outra escola que eles iam antes, ela chorava todo dia, ela chorava todo dia porque diz que a tia gritava com ela. Então, a outra escola começou a se irritar: “Ué, como que esta mãe não leva esta menina no médico pra dar um remédio porque ela fica chorando todo dia?” Ai esta nova escola, quando recebeu, na semana que recebeu já ligaram: “Olha Joana tem o nome de uma patologia de uma aluna nossa que a gente não sabe o que é”. Eu falei: “Ah, mas essas crianças tão com vocês? Não ta em outra escola?”. Então eles mudaram, então é assim, essa escola não, a professora é assim, muito tranqüila, bem tranqüila”.</i></p>	<p>Dificuldade de Amanda na primeira escola, gerando mudança.</p>	<p>Apontar interferência da mãe na inclusão escolar ao mudar os filhos de escola.</p> <p>Assinalar a falta de comunicação entre família e instituição especializada.</p>
<p>Avaliação da interface entre a família da criança com deficiência e a instituição especializada</p>		
<p>Dificuldade na relação entre a família e a instituição especializada.</p> <p><i>“Tiveram (referindo-se às crianças) muita dificuldade de freqüentar aqui porque o pai e a mãe não aceitavam, tinham muita....ela pra vir aqui quando eles eram menores ela vinha escondida, até iniciar a escolaridade. Quando começou a apresentar essa dificuldade visual, aí não teve como não</i></p>	<p>Dificuldades na relação da família com a instituição especializada.</p>	<p>Verificar a não aceitação do pai da deficiência visual dos filhos, dificultando a inserção dos mesmos nos atendimentos especializados.</p>

<p><i>vir, tanto é que hoje tavam os dois aí, ele vem com ela, se ela não pode vir ele vem trazer, ele bate papo, mas antigamente ele não entrava nem no portão. Ele vinha, ele ficava no ponte de ônibus, a gente tinha que cuida com as crianças saindo porque a gente nunca sabia quando era ele e quando era ela. Quando era ela, ela entrava, mas ele não”.</i></p>		
<p>Boa interação com a professora da instituição especializada.</p> <p><i>“Ela (referindo-se a mãe) queria colocar a Amanda no contraturno porque estava com dificuldade na matemática, aí a professora daqui foi lá e falou: “Não, passa as orientações do que é que ela ta com dificuldade que eu vou trabalhar”. Então ela trabalha isto junto com a estimulação visual”.</i></p>	<p>Disponibilidade da professora para atender as necessidades da criança.</p>	<p>Assinalar a importância do atendimento especializado como apoio para o processo de inclusão escolar, visando o desenvolvimento das crianças.</p>
<p>Dificuldade na relação entre a mãe e a instituição especializada.</p> <p><i>“agora a mãe está toda orgulhosa, mas eles tiveram uma fase assim, na estimulação, bastante complicada. E a Cássia ela tinha muita dificuldade de assim: “Joana, nossa meu filho é deficiente?” Ela não falava, então, ela vinha muito boazinha mas ela nunca mais voltava. Pra você descobrir onde ela tava...tanto é que quando ela foi para a outra instituição especializada ela não pegou</i></p>	<p>Dificuldade no início da interação entre a mãe e a instituição especializada, destacando a mudança na relação atual.</p>	<p>Avaliar a dificuldade de aceitação da mãe da deficiência dos filhos, e a mudança de pensamento frente às potencialidades e desenvolvimento dos mesmos.</p>

<p><i>transferência, ela foi pra lá como sendo a primeira matrícula. Ela tinha vergonha de falar...eu não sei o que que ela tinha. Agora ela vem...no dia que ela viu eles na pecinha ela chorou: “Olha Joana, olha o Marcelo, olha a Amanda!” Então, é porque é difícil você acreditar que eles vão desenvolver, que é uma fase de adaptação”.</i></p>		
---	--	--

5.4.2.3. Entrevista com Cássia - mãe de Amanda e Marcelo (anexo 6C):

Quadro V.31: Dados do gerais:

Local da entrevista	Instituição especializada	
Duração da entrevista	1 hora e 12 minutos	
Constituição da família		
Pais	Filhos	
<p>Cássia (38 anos), não trabalhava no momento da pesquisa. Cursava o terceiro ano do magistério. Casada há 13 anos com Pedro.</p> <p>Pedro (39 anos), segurança e auxiliar de empilhadeira.</p>	<p>Amanda (9 anos), freqüentava a mesma classe que Marcelo na escola regular cursando a 3^a. Série. Recebia atendimento em instituição especializada. Criança com baixa visão devido à toxoplasmose.</p> <p>Marcelo (9 anos), irmão gêmeo, freqüentava a mesma classe que Amanda na escola regular cursando a 3^a. Série. Recebia atendimento em instituição especializada. Criança com baixa visão devido à toxoplasmose.</p> <p>Rogério (11 anos), irmão mais velho de Marcelo e Amanda. Frequentou a mesma escola regular que os irmãos até a 4^a. série. Não apresentava nenhum tipo de deficiência.</p>	
Informações prévias		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A mãe fez acompanhamento pré-natal, porém, este acompanhamento não contemplou o 		

exame de toxoplasmose.

- A mãe notou o problema visual logo após o nascimento dos gêmeos, procurou atendimento, mas não foi feito o diagnóstico da toxoplasmose nem da visão subnormal.
- A deficiência visual foi diagnosticada por volta dos 4 meses, gerando tristeza e dificuldades na aceitação da mesma.
- No momento da pesquisa os gêmeos estavam sem acompanhamento médico regular.

Quadro V.32: Análise da entrevista:

RELACIONAMENTO FAMILIAR		
CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a criança com deficiência		
Diferença entre Marcelo e Amanda. <i>“...o Marcelo é mais bocudo né, mais assim como fala, tudo que tem falar ele já fala, sabe”.</i>	Diferença no temperamento e comportamento entre Amanda e Marcelo.	Considerar que Marcelo tinha maior facilidade de expressão.
Avaliação da relação entre pais e filhos		
Itens considerados positivos na relação entre pais e filhos		
Dar atenção aos filhos. <i>“Ah, eu acho que assim, eu sou mãe presente, assim, em tudo”.</i>	Acompanhamento materno no dia-a-dia das crianças.	Avaliar que desempenha sua função materna de forma atenta.
Boa interação com os filhos. <i>“Até tem hora que eu falo assim, acho que eu to protegendo demais eles, mas não é isso. Às vezes eu procuro assim, é, ah tá contando, conversando com eles tudo, contando a realidade, sabe assim?”</i>	Fornecimento de atenção constante aos filhos.	Considerar que a atenção que fornece aos filhos não é superproteção, mas sim uma relação de diálogo e companheirismo.
Tratamento igual aos irmãos.	Não favorecimento de um	Manter uma relação de

<p><i>“...mesmo tratamento que dou pro Rogério dou pros dois também. Uma bronca, a Amanda e o Marcelo tão brigando? Vai a mesma coisa, sabe. E em relação assim, é, matéria de carinho, pros três, eu acho os três normais, não tem essa diferença, sabe”.</i></p>	<p>filho em detrimento de outro.</p>	<p>igualdade com os filhos, tanto no que diz respeito às broncas, quanto em relação aos momentos de carinho.</p>
<p>Acompanhar Amanda nos momentos de lazer.</p> <p><i>“Então eu to assim, onde que ela ta brincando, eu to junto. Não assim, grudada né, mas olhando, né? Observando...”</i></p>	<p>Companheirismo e atenção em interações lúdicas com a filha</p>	<p>Ser presente nos momentos de lazer da filha.</p>
<p>Mudança de Pedro em relação às crianças.</p> <p><i>“...ai ele mudou pra caramba, até hoje mesmo, ele é companheiro das crianças pra caramba, do Rogério também, sabe, parou um pouco com aquele negócio de depressão, aquela coisa... porque a partir do momento que ele percebeu que as crianças começaram a observar ele como pai, eu acho que ele teve essa mudança”.</i></p>	<p>Mudança qualitativa na relação entre Pedro e os filhos.</p>	<p>Avaliar que com o crescimento dos filhos e a superação da depressão, Pedro estabeleceu um bom relacionamento com as crianças, tornando-se presente na vida das mesmas.</p>
<p>Ser aberta para dialogar com as crianças sobre a deficiência.</p> <p><i>“eu dou abertura, eu dou, eu deixo assim, eles perguntarem. Tem vez que eu deixo que dá até nó na garganta e você fala gente do céu, o que eu vou falar agora, né... Então, olha sabia que eu já conversei</i></p>	<p>Abertura para que as crianças expressassem suas concepções sobre a deficiência.</p>	<p>Manter uma postura aberta e de diálogo com os filhos sobre a deficiência.</p>

<p><i>muito. Muito, teve aquele processo de eu chegar, sentar, que foi aquele negócio deles se questionar “mamãe por que eu nasci assim?”. Já teve aquele negócio de chegar assim e falar ‘mamãe, fulano falou que eu sou cega’”.</i></p>		
<p>Itens considerados negativos na relação entre pais e filhos</p>		
<p>Brigas. <i>“Às vezes tem uma briguinha aqui, você vai avisando, você falando, se tiver que colocar de castigo eu vou colocar de castigo normal”.</i></p>	<p>Incomodar-se com as brigas familiares.</p>	<p>Assinalar que frente às brigas não fazia distinção entre as crianças para repreendê-las.</p>
<p>Preocupação com a interação social dos filhos. <i>“Então tem coisa que eu falo assim, tem que tentar deixar eles sair sozinho né, só que com o Rogério eu já fico mais ou menos assim com receio, porque eu falo assim, onze anos já tem o pessoal da idade dele, já tão lá, tem um que vai pelo caminho certo, tem outro que já ta saindo fora né, aí eu procuro conversar, a Amanda e o Marcelo também é a mesma coisa”.</i></p>	<p>Preocupação com o não acompanhamento das interações sociais dos filhos, estabelecendo diálogo com eles.</p>	<p>Apontar a necessidade de acompanhar atentamente as interações sociais dos filhos, por considerar que as mesmas podem trazer riscos para a integridade das crianças.</p>
<p>Dificuldade na interação entre Pedro e as crianças. <i>“Olha, no início foi complicado. Foi... assim que os meninos nasceu foi assim uma fase bem complicada porque ele ficou desempregado... Aí ele entrou tipo assim, sabe o</i></p>	<p>Insatisfação com a dificuldade no relacionamento entre Pedro e as crianças.</p>	<p>Considerar que a depressão e o desemprego comprometeram a interação entre Pedro e os filhos no início de suas vidas.</p>

<p><i>médico disse que era tipo uma depressão, ah mas foi tanta assim, intriga, é, briga entre nós, porque ele era muito... porque era só eu e ele”.</i></p>		
<p>Ausência de ajuda familiar. <i>Os parentes nesse tempo assim, da parte dele sumiu todo mundo, sabe. A minha mãe, no tempo que os meus filhos nasceram meu pai era doente, meu pai ta com cinco anos que faleceu, meu pai ficou dezenove anos acamado, né? Então não teve muito tempo pra eles (Referindo-se aos gêmeos).</i></p>	<p>Falta de apoio familiar após o nascimento dos gêmeos.</p>	<p>Assinalar que a falta de apoio familiar dificultou a relação com os filhos.</p>
<p>Impaciência com os filhos. <i>“Uma hora eu brigava muito com as crianças, porque assim, não tinha paciência, acho que a depressão era meio terrível porque antes das crianças nascer ele já tinha depressão, quando o Rogério nasceu”.</i></p>	<p>Insatisfação com a falta de paciência que tinha com os filhos.</p>	<p>Evidenciar que a dificuldade no relacionamento do casal e a depressão de Pedro influenciou seu relacionamento com os filhos.</p>
<p>Dificuldade no relacionamento entre Pedro e os filhos. <i>“‘eu só não vou falar pro papai, papai é muito nervoso’, que se fica falando esse tipo de coisa o Pedro vai achar que ta, que eles tão com brincadeira boba, é como eu falo assim, eles não tiveram esse tipo de liberdade quando era criança, sabe?”</i></p>	<p>Incomodar-se com a dificuldade no diálogo entre pais e filhos.</p>	<p>Considerar que a dificuldade de interação entre Pedro e os filhos presente no início da infância dos mesmos causou consequência para a relação atual entre eles.</p>
<p>Impaciência de Pedro com os filhos. Exemplo: <i>“Ou então, assim, a criança</i></p>	<p>Não gostar da atitude de Pedro com os filhos.</p>	<p>Mostrar descontentamento ao perceber a falta de paciência na relação entre pai e filhos.</p>

<p><i>ia pedir alguma coisa derrubava, “ai derrubei”, “mas você não ta prestando atenção, que não sei quê”, aí aquilo tava me sufocando já”.</i></p>		
<p>Dificuldade de aceitação da deficiência.</p> <p><i>“.. minha sogra ficou praticamente quase dois anos sem ir na minha casa visitar as crianças quando as crianças começaram ir no médico. Então as crianças assim, por parte de pai e mãe, vô e vó são ausentes. Depois que eles cresceram, que deu aquela assim, parou um pouquinho, aí eles se aproximaram, viram que, sabe não era nada daquilo que eles pensavam”.</i></p>	<p>Descontentamento com o afastamento dos familiares.</p>	<p>Considerar que os sogros afastaram-se da família devido à não aceitação da deficiência visual de Amanda e Marcelo.</p>
Avaliação da relação entre irmãos		
<p>Itens considerados positivos na relação entre irmãos</p>		
<p>Boa relação de Rogério com os gêmeos.</p> <p><i>“...o Rogério sempre brincou, nunca foi de judiar das crianças, que desde pequenininho eu conversava né”.</i></p>	<p>Bom relacionamento entre os irmãos.</p>	<p>Assinalar a boa interação entre os irmãos desde o início da infância e a orientação dada ao filho mais velho.</p>
<p>Busca de interação entre irmãos.</p> <p><i>“..o Rogério é o exemplo do Marcelo...as vezes as coisas que o Rogério ta fazendo, faz o Marcelo também querer ir junto...”.</i></p>	<p>Marcelo busca a companhia do irmão mais velho.</p>	<p>Apontar o vínculo de Marcelo para com Rogério.</p>
<p>Compartilhamento de conhecimentos.</p> <p><i>“...eles procura um é,</i></p>	<p>Apreço pela interação entre os irmãos.</p>	<p>Considerar que a boa relação dos irmãos não ocorre apenas nos momentos lúdicos, mas</p>

<p><i>ensinar pro outro, sabe assim, por exemplo, se o Marcelo e a Amanda aprendeu uma coisinha nova vai lá e assim, conta pro Rogério, “ai Rogério aprendi isso e isso quer aprender e tal”, sabe? Se o Rogério fez uma coisinha lá pra ele, ele trás pras crianças”.</i></p>		<p>também na busca por compartilhar conhecimentos.</p>
<p>Compartilhamento de atividades. <i>“Em matéria de assistir desenho também, eles assim, eles se enturma ali, não vamos assistir esse daqui e esse daqui, sabe... eles são unidos, brincam tudo junto. Tv também, tudo juntos, assim, normal, brincadeira assim que um ta brincando, o outro já chama o outro, todo mundo junto”.</i></p>	<p>Compartilhamento de atividades lúdicas pelos irmãos.</p>	<p>Assinalar a proximidade e a vinculação existente entre os irmãos.</p>
<p>Itens considerados negativos na relação entre irmãos</p>		
<p>Predominância da vontade de Amanda. <i>“as vezes que a Amanda é aquele tipo assim, ela é um pouco exigente, é menina né! Aí os dois abaixa a cabeça, e fala, o Marcelo já fala nossa mamãe essa menina é muito metida, ela quer tudo pra ela, mas assim em matéria de desenho, não é minha vez. Mas assim quando tem muito DVD, alguma coisinha assim pra eles escolher, aí já da briga porque ela quer escolher...”</i></p>	<p>Predomínio da opinião de Amanda na escolha de atividades ligadas a TV.</p>	<p>Assinalar o descontentamento dos irmãos com a atitude de Amanda, frente à escolha dos programas de televisão.</p>
<p>Brigas entre os irmãos.</p>	<p>Existência de brigas.</p>	<p>Considerar que as brigas entre os irmãos ocorriam por</p>

<p><i>“Olha é até interessante, eu falo assim, o dia em que pegam pra brigar, aquela né, normal de criança...”</i></p>		<p>motivos normais na infância.</p>
<p>Diferença no relacionamento entre Marcelo e Rogério.</p> <p><i>“Assim, agora as coisinhas que ta achando que é pré-adoscente como se fala, “o mãe eu sou pré-adolescente, o Marcelo ainda não”, ta tendo essa diferença em casa, que ele ta no meio, e eu falar não é assim, o Marcelo ta entrando, vai entrar também, então vamos respeitar, sabe. Tem coisinha que ele aprende na escola e não conta pros irmãos dele, conta pra mim...”</i></p>	<p>Mudança na atitude de Rogério para com Marcelo.</p>	<p>Apontar que Rogério busca atenção diferenciada para assuntos que considera relacionados ao seu estágio de desenvolvimento.</p>
<p>Interferência na relação entre irmãos</p>		
<p>Orientação à Rogério.</p> <p><i>“...tem coisa que eu converso com o Rogério, ‘oh maneira um pouquinho porque você sabe que seu irmão não tem como’, mas longe dele... soltar uma pipa, o Rogério soltou a pipa e a pipa foi longe, aí o Marcelo vai tentar e aí de repente o Rogério e os coleguinhas começam a xingar o Marcelo, “ah sua pipa não foi tão alta” não sei o que...”</i></p>	<p>Necessidade de orientar Rogério nas atividades que compartilha com Marcelo.</p>	<p>Considerar que Marcelo tinha algumas dificuldades em acompanhar Rogério nas atividades, gerando necessidade de orientação do irmão mais velho nas interações com Marcelo.</p>
<p>Interferência na relação entre Marcelo e Rogério.</p> <p><i>“o Rogério chegou em casa e falou Marcelo aprendi a dançar psy, que não sei o que, eu falei assim gente...Daí eu falei assim,</i></p>	<p>Necessidade de interferência na relação entre Marcelo e Rogério.</p>	<p>Tentar assegurar as mesmas oportunidades de desenvolvimento para ambos os filhos e mostrar as potencialidades de Marcelo.</p>

<p><i>Rogério que dança que é essa meu filho?, “ a mamãe é assim, assim”, faz uns movimentos bem rápidos, o pessoal de dança de rua sempre fazem né, no chão tal né... Aí o Marcelo olhou e falou assim, “ah me explica”, e ele “ah mas você não vai conseguir”, “por que que eu não vou conseguir?”, “não porque você é muito magrinho, você é isso”, não, aí não, entendeu? Aí eu cheguei conversei, falei não é assim, que você conseguiu ele também consegue, você não pode tirar seu irmão desse jeito né”.</i></p>		
<p>Preocupação com brigas. <i>“Ah sim, às vezes chego a interferir sim porque começa esse negócio de luta, de briga, as vezes o Rogério começa a pirraçar, ontem mesmo foi um dia assim, a tarde assim que por exemplo a Amanda e o Marcelo anda de bicicleta...eles andam os três no quintal de bicicleta, só que o Rogério tava sem... o Rogério começou a provocar, tal. Aí o Rogério não parava, eu falei eu vou colocar você de castigo, que você ta provocando, aí o Marcelo caiu um tombo, era perigoso. Eu falei assim não dá. Aí o Rogério começou a me responder e eu falei vai pro quarto, fica lá até eu resolver tirar você do castigo”.</i></p>	<p>Rivalidade entre os irmãos.</p>	<p>Assinalar interferência frente à rivalidade fraterna, a favor de Marcelo quando as provocações de Rogério representam riscos.</p>
<p>Interferência na relação entre Marcelo e Amanda.</p>	<p>Necessidade de mediação na relação entre Marcelo e</p>	<p>Buscar atuar de forma igualitária com os filhos</p>

<p><i>“Interfiro, do mesmo jeito, normal coloco de castigo, igual uma vez, o Marcelo, aí deu um murro na Amanda aqui, por causa de um negócio de provocação, sabe. Aí eu cheguei, fui perguntar e um tem aquela mania de “ai mamãe, foi o Marcelo” ou “é porque foi a Amanda não sei o quê”... Aí eu coloquei de castigo, eu falei se for preciso a mamãe vaiio pegar a cinta. Aí ele olhou e falou assim “não foi minha culpa”, eu falei assim, não, foi Marcelo, não pode fazer esse tipo de coisa, maldade não. Normal, o que tem que fazer com um, faz com o outro”.</i></p>	<p>Amanda.</p>	<p>expondo-os às conseqüências por seus atos.</p>
INTERAÇÃO ESCOLAR		
CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a inclusão escolar		
<p>Preparação do professor. <i>“Olha, pra mim seria assim por exemplo, você tentar colocar um monte de criança com deficiência aqui e eu ta preparada pra cada uma delas, entendeu? Eu ta preparada pra cadeirante, ta ali presente sabendo o que eu posso fazer pra ajudar ela, necessidades dela, o visual, de audição também. Não você jogar todo mundo aqui e eu tentar pular pela janela. Que é o que ta acontecendo”.</i></p>	<p>Importância da formação do professor para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais.</p>	<p>Considerar que o professor precisa estar preparado, e envolver-se no processo de inclusão escolar para que a mesma seja efetiva.</p>

Avaliação da interfaces entre inclusão escolar e relação familiar		
Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar		
<p>Interferência da família no atendimento especializado.</p> <p><i>“...eles freqüentavam aqui (referindo-se à instituição especializada) quando eram recém-nascidos, só que eu tive um problema de família e tal, não em relação a minha família, então assim entendimento né, tem muito preconceito por ser instituição especializada voltada para o cego, né? Ai teve essa barreira também, só que agora eles tão retornando e a mentalidade das pessoas em volta já mudou”.</i></p>	<p>Influência da família no processo de atendimento especializado das crianças.</p>	<p>Considerar que a falta de aceitação da família e atitudes de preconceito determinaram mudanças no atendimento especializado de Amanda e Marcelo.</p>
<p>Estímulo aos filhos.</p> <p><i>“...aí o médico, quando eu passei pelo médico, o médico falou assim, “mãe, eles só não vão poder exercer uma profissão que vai depender da vista, como médico, como...”, ele falou um monte de nome, não é professor...É que ele falou assim que vai exigir muito da visão. Ai eu comecei a conversar com o Marcelo, aí Marcelo você vai fazer uma faculdade meu filho, você vai ser alguém, entendeu, independente do que você daqui pra frente, acontecer...”.</i></p>	<p>Estímulo à inclusão escolar das crianças.</p>	<p>Assinalar a necessidade da inclusão escolar e do desenvolvimento das potencialidades das crianças, para o futuro das mesmas.</p>
<p>Dificuldade na relação com a professora da pré-escola.</p> <p><i>“Aí a Amanda. começou</i></p>	<p>Descontentamento com a atitude da professora com Amanda.</p>	<p>Assinalar a necessidade de intervir junto a professora da pré-escola, devido a</p>

<p><i>aquele negócio de dor de cabeça. Aí ela olhava pra minha cara e falava assim, a professora quando eu ia buscar a Amanda, “essa é manha da sua filha, sua filha ta com manha, você tem que pegar uma cinta e dar uma cintada nela que ela para com essa manha”.... A Amanda falava assim “mãe ela batia muito na carteira, ela gritava muito mãe”...começou aquele negócio de dar meio dia chorando, ele estudava a tarde, “mamãe eu não tô bem”, e eu não a mamãe conhece, o que que ta acontecendo na escola?, “nada mãe” e subia as lágrimas escorrendo. Deixava na sala de aula, ela grudava em mim, “mãe eu não quero ficar”, “olha aqui mãe, você tem que olhar essa menina. Essa menina faz tudo atrasado mesmo”, aí eu falava assim, olha o respeito com a Amanda, a senhora sabe qual é o problema da Amanda, então eu quero respeito”.</i></p>		<p>problemas na interação escolar de Amanda.</p>
<p>Interferência junto à direção da pré-escola.</p> <p><i>“...a diretora que é uma pessoa muito legal, muito assim boazinha, chegou e perguntou “Cássia o que ta acontecendo com a Amanda?”, eu falei assim, olha, eu não sei, eu to achando que é problema com aquela professora, eu não to gostando da atitude como ela ta falando comigo</i></p>	<p>Busca por auxílio da diretora.</p>	<p>Considerar que a escola se distanciou das situações de conflito entre Carmem e a professora.</p>

<p><i>ultimamente, ela tá muito agressiva comigo. Aí a diretora falava “não, é o jeito dela, mas não liga não boba, deixa quieto”, eu falei assim, só que é o seguinte, já vou avisando, o dia que ela partir pra cima dos meus filhos o papo é outro...”</i></p>		
<p>Mudança de escola. Referindo-se à professora da pré-escola: <i>“ela gritou, falou assim “olha aqui, eu já tô de saco cheio, to de saco cheio com a senhora, to de saco cheio com essas crianças suas que me atrapalha, me atrasa as aulas, eles me atrasa a aula inteirinha porque a Amanda tem quase que enfiar o olho no caderno, a Amanda a senhora tem que ensinar ela a andar direito, que ela anda olhando pro chão, ela quase tropeça em todo mundo, a senhora é cega, a senhora não vê que a sua filha ta perdendo a visão e a senhora ta pouco se lixando”, como ela falou “a senhora é uma mãe que não ta nem aí pros filhos”.</i></p>	<p>Mudança de escola devido à atitude da professora.</p>	<p>Apontar a atitude inadequada da professora com as crianças, gerando interferência da mãe no processo de inclusão escolar.</p>
<p>Busca por contato com colegas de escola. <i>“...eu fico, fico preocupada. Só que assim, eu procuro ser amiga de todos os amiguinhos, de mãe, de...Que eu falo nossa, eu sou assim, que eu chego, converso, assim, se o Marcelo chega e fala assim “mamãe hoje o fulano fez tal coisa”, eu</i></p>	<p>Interferência nas relações sociais dos filhos.</p>	<p>Mostrar preocupação com as interações sociais dos gêmeos, interferindo nas mesmas na busca de respeito.</p>

<p><i>quero saber quem é o João. Sabe, eu quero saber quem que é. Que aí eu falo assim, ainda o Marcelo um dia falou assim “ mamãe é, aconteceu isso”, parece que os meninos tavam tentando pegar um o outro lá, coisa de criança. Então as vezes eu brinco, olha gente respeita o Marcelo e a Amanda hein, faz favor, vocês conhecem a mãe né. Assim, brincando né”.</i></p>		
<p>Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares</p>		
<p>Dificuldade com a professora da pré-escola.</p> <p><i>“A Amanda ela tinha, ela tava passando por uma fase assim, eu não entendia até então por que ela chorava direto antes de ir pra escola. Ela chorava muito, as vezes o Marcelo invocava que não queria ir pra aula. Foi na primeira série... acho que foi na primeira, não, foi no prezinho.... eu via assim o perfil da professora, uma pessoa grossa... aí algumas crianças começaram a passar pra mim, os meus filhos começaram a passar pra mim que ela era uma pessoa muito agressiva... Chamava as crianças de burra”.</i></p>	<p>Descontentamento com a atitude da professora.</p>	<p>Apontar a atitude inapropriada da professora, e a influência da mesma na inclusão escolar dos gêmeos.</p>
<p>Necessidade de interação entre família e escola.</p> <p><i>“Eu falo assim você tentar colocar os seus dois filhos numa sala né, e a família</i></p>	<p>Importância de manter um relacionamento próximo à escola.</p>	<p>Assinalar a iniciativa de buscar conhecimentos acerca da inclusão escolar, na tentativa de auxiliar os filhos neste processo.</p>

<p><i>também acompanhar. Eu falo assim, quando a família é presente e o professor é... os dois caminham juntos, presentes um com o outro ali, que assim você troca informações. Só que aí se, por exemplo, eu vou atrás de informação e a professora não me passa a dificuldade que ela ta tendo, aí vai afeta a família, porque a família vai pensar assim puxa ta tudo bem, ta tudo caminhando bem, porque a professora não se queixou, né. Aí de repente você descobre que tudo aquilo era só uma fantasia, tudo ilusão como diz né, aí vai afetar mais ainda, porque a família vai ficar revoltada”.</i></p>		
<p>Busca por convivência na diversidade.</p> <p><i>“A família...ela quer que a filha ou a criança, no caso, fique no meio de todo mundo, os normais como dizem né, não saia daquele meio. Só que aí que ta, quando a família se depara nessa situação (referindo-se à preconceito presente na escola), a vontade que dá é de isolar mesmo a criança, pra não magoar a criança, porque é triste quando você vê a criança magoada, e assim como se diz, taxada também. Que as vezes ela é taxada como a deficiente né e isso afeta muito a família porque, assim você tem aquele processo, você trabalha com a criança, até antes de entrar na escola, aí</i></p>	<p>Incomodo com atitudes de preconceito e estigmatização presentes na escola.</p>	<p>Assinalar o desejo de proteger os filhos frente a estereótipos e estigmas presentes nas interações escolares.</p>

<p><i>na hora que você entra acaba...”</i></p>		
<p>Dificuldade no processo de inclusão escolar.</p> <p><i>“... desde o pré eu tive problema... Assim, que a gente vê em propaganda, você, até então eu não era muito bem informada, só que eu ia assim, por mídia. Ouvia falar aí porque a inclusão é linda. Então eu não procurava informação assim, ligada a inclusão. Aí quando eu cheguei e me deparei assim eu falei gente não é nada daquilo... Eu fiquei muito frustrada quando eles entraram na escola, vi que era tudo diferente do que falavam...”</i></p>	<p>Descontentamento e frustração com a inclusão escolar dos gêmeos.</p>	<p>Apontar a diferenciação entre o discurso político/midiático sobre a inclusão e a realidade presente na escola, levando à frustração e descontentamento frente ao processo.</p>
<p>Mudança na família.</p> <p><i>“Aí mudou assim mais preocupação... a gente cobra muito, assim, como eu vou te falar, é, que, por exemplo, se o Marcelo fala assim “mamãe eu tenho uma prova amanhã e tal”, eu já fico preocupada, gente que será que tem nessa prova, será que ela vai conseguir, sabe, captar a mensagem. ...Eu fico preocupada nisso”.</i></p>	<p>Preocupação com o desempenho acadêmico dos filhos.</p>	<p>Considerar que a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos aumentou após a entrada deles na escola regular.</p>
<p>Preocupação com as aulas de educação física.</p> <p><i>“...na educação física mesmo, esses dias, né, o Marcelo caiu lá, se machucou, uma semana fazendo curativo, mas assim, não foi culpa dela” (referindo-se à professora).</i></p>	<p>Preocupação com os riscos envolvidos na aula de educação física.</p>	<p>Assinalar o aumento da preocupação com o bem estar e integridade física dos gêmeos.</p>

<p>Preocupação com as interações com os colegas.</p> <p><i>“Que às vezes a Amanda chega e fala “mamãe, a minha amiga hoje me isolou”, já aconteceu esse ano sabe. “Mamãe o fulano era minha amiga tal e hoje ela fez isso comigo”... “ninguém quer fazer trabalho comigo”. Ai eu fui sentar com ela, “Amanda o que ta acontecendo?” E as vezes ela esconde sabe, “não mamãe ta tudo bem”. Ai o Marcelo chega e fala “mamãe não ta tudo bem não, aconteceu isso e isso”. (ri)”</i></p>	<p>Descontentamento frente a atitudes das colegas de Amanda.</p>	<p>Avaliar que as interações entre colegas na escola afetam a relação familiar.</p>
<p>Preocupação com a separação de classe de Amanda e Marcelo.</p> <p><i>“Só que ano que vem eles vão separar, né. Só que assim, minha preocupação é mais em relação a isso sabe. Não assim, o destaque, o desempenho deles, que eu sei que eles vão se sair bem. Eu fico preocupada por causa do relacionamento deles lá na escola porque um ajuda o outro...”</i></p>	<p>Considerar positiva a união de Amanda e Marcelo em sala de aula.</p>	<p>Ter preocupação com a separação de Amanda e Marcelo, já que considera que um configura-se como suporte e facilitador da inclusão escolar do outro.</p>
<p>Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança</p>		
<p>Ajuda fornecida pela mãe.</p> <p><i>“Agora, em escola também o que eu faço, o que eu posso fazer pros três lá, eu to ajudando... A maior parte assim do tempo eu... Eu ajudo, ajudo e assim, se tiver</i></p>	<p>Não distinção entre os irmãos no auxílio às atividades escolares.</p>	<p>Assinalar a importância em auxiliar todos os filhos nas atividades escolares.</p>

<i>que aumentar alguma coisinha eu aumento. Ajudo a fazer ali, não assim...eu não faço por eles, não nunca, nunca.”</i>		
Ajuda de Rogério. <i>“... as vezes eu to meio assim, eu to tão cheia de trabalho, alguma coisa, um senta na ponta, o Rogério senta aqui, a Amanda senta aqui, o Rogério ajuda o Marcelo, eu ajudo a Amanda sabe”.</i>	Solicitação de ajuda de Rogério nas tarefas escolares de Amanda e Marcelo.	Apontar a importância do compartilhamento das tarefas escolares entre todos os irmãos.
Avaliação sobre a relação entre família e escola		
Boa relação com a escola atual. <i>“Boa, boa que eu digo assim, deveria ser ótima. Mas é que é o tempo também... Falta tempo... eu sou meio piolho de colégio. Igual lá no colégio do meu filho, eu tenho amizade com quase todos os professores, mas é porque eu procuro. Assim...Ficar presente”.</i>	Boa relação com a escola regular freqüentada pelos filhos no momento da pesquisa.	Estar satisfeita com a escola regular, e verificar que precisaria de mais tempo para se relacionar de forma mais próxima com a mesma.
Boa relação com a professora. <i>“...esses dois anos que a Amélia ficou, eu achei que foi tranquilo”.</i>	Satisfação com o trabalho da professora.	Gostar da professora dos gêmeos.
Outros fatores relevantes		
Boa interação social de Amanda e Marcelo. <i>“quando eu to na rua, to varrendo calçada, eles pega a bicicleta, que aí então eles vão sair na rua, vão poder andar de bicicleta, que assim, final de semana</i>	Boa relação dos gêmeos com os colegas na rua.	Assinalar a presença de interação social dos gêmeos com outras crianças fora do ambiente escolar.

<p><i>normal, a gente senta na calçada, a Amanda e o Marcelo brinca com coleguinha, vai e volta, vai coleguinha em casa...”</i></p>		
<p>Atitudes de preconceito. <i>“... a pipa, eles fizeram uma pipa lá, pequenininha lá, o Marcelo vai soltar, e diz “mãe, minha pipa sumiu” e a pipa ta lá, já aconteceu, aí os meninos começam a tirar sarro, “o cara como que já sumiu sua pipa, sua pipa ta lá no céu”. Só que assim, as crianças da redondeza já sabe da dificuldade, então ninguém tira”.</i></p>	<p>Insatisfação com atitudes de preconceito de algumas crianças.</p>	<p>Apontar a existência de situações de expressão de preconceito no relacionamento de Marcelo com algumas crianças, mas presença de respeito nos colegas mais próximos.</p>
<p>Falta de apoio e nervosismo de Pedro. <i>“Aí começou aquele tal negócio, aí nervosinho daqui, aí nervosinho dali, aquele processo que tem mesmo. Aí chegou naquele ponto assim que era só eu, sabe assim, não tive muito apoio dele... Que esse negócio de levar em médico era eu, deixar depender dos outros, ele não ouvia o que o médico falava. Eu falava assim, ele se omitia”.</i></p>	<p>Dificuldade na relação com Pedro.</p>	<p>Sentir-s sobrecarregada no cuidado com os filhos devido à depressão, falta de aceitação da deficiência e irritabilidade do marido.</p>
<p>Ligação próxima entre Cássia e Marcelo; e entre Rogério e Amanda. <i>“o Marcelo é muito de cobrar, o Marcelo, eu falo assim, é aquele amiguinho da mamãe. Ele viu que o pai levantou a voz, alguma coisa, ele já chega e “porque que</i></p>	<p>Afinidade diferenciada entre os filhos.</p>	<p>Verificar maior vinculação entre Cássia e Marcelo, enquanto Amanda aproxima-se de Rogério.</p>

<p><i>você ta falando assim com a minha mãe?”, sabe? A Amanda é já mais o, o Rogério, mas o Marcelo não”.</i></p>		
<p>Dificuldades na relação entre o casal.</p> <p><i>“Só que a gente (referindo-se à ela e ao marido) já teve aquela, aí aquela fase de separação, aquela fase de chegar assim não agüento mais nem olhar na cara, aquela fase de xingar muito, sabe assim, como se diz você faz tudo dia inteiro, marido chega em casa, tal, fala, as crianças mesmo já presenciaram muita coisa assim, como se diz, é, vocabulário né, muito feio. Então tem coisa que eu falo assim agora, eu dou uma pausa, falo assim não, não assim vocabulário da minha parte, mas como ele é muito nervoso ele falava muito. Então de um tempo pra cá assim, ele foi parando, porque às vezes as crianças mesmo falavam “nossa que coisa feia, eu não falo isso papai”, sabe que homem tem a boca mais suja. Mas assim, eu e meu marido, às vezes a gente pega assim pra conversar, mas dificilmente é aqueles diálogos normal. Que às vezes ele foge um pouco dessas questões...”</i></p>	<p>Insatisfação com os problemas em sua relação com Pedro.</p>	<p>Apontar as brigas constantes com o marido e a falta de diálogo entre eles como fonte de preocupação no que concerne o relacionamento com os filhos.</p>

5.4.2.4. *Entrevista com Amanda (Anexo 6A):***Quadro V.33: Dados do gerais**

Local da entrevista	Instituição Especializada
Escolaridade	3ª série.
Duração	12 min. 16 seg.
Gostava de:	11. Brincar (andar de bicicleta com os irmãos). 12. Brincar (de pega-pega e esconde-esconde). 13. Passear (com a mãe ou com o pai).
Não gostava de:	4. Ser repreendida pelos pais (quando fazia bagunça). 5. Ficar doente (porque não podia sair). 6. Que os irmãos à xingassem ou batessem. 7. Ouvir/ver os pais brigando

Quadro V.34: Análise da entrevista

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Sair com os pais e irmãos. <i>“Eu vou no centro com a minha mãe e saio com meu pai... E com meus irmãos... A gente vai no centro, vai no serviço do meu pai, vai na escola da minha mãe”.</i>	Bom o contato com os pais e irmãos.	Apreciar a interação familiar em ambientes diversos, demonstrando inserção social.
Brincar com os irmãos. <i>“Eu gosto de brincar de andar de bicicleta... Tem vez que eu ando na rua e lá no fundo”</i>	Boa interação com os irmãos.	Buscar por companhia e compartilhamento de atividades com os irmãos.
Itens considerados		

negativos na relação familiar		
Ser repreendida pelos pais. <i>“Ah relativo, quando a gente, é que quando eu faço bagunça, alguma coisa assim, meu pai briga, minha mãe também, mas quando eu to quietinha assim eles não briga”.</i>	Descontentamento ao ser repreendida.	Verificar que dependendo de seu comportamento, a atitude dos pais pode ser apreciada ou não.
Brigas com os irmãos. <i>“Que eles ficam é, xingando eu, batendo em mim... Eu chamo a minha mãe ou meu pai... Eles briga, dá uma surra e coloca de castigo (ri)”.</i>	Descontentamento com as brigas com os irmãos.	Não apreciar o comportamento dos irmãos, e valorizar a atitude dos pais frente a isto.
Ficar doente. <i>“O que não é bom é quando eu to doente, quando eu não, eu não gosto de ficar doente, quando eu não gosto, quando eu quero sair, mas eu não posso que eu to doente”</i>	Não gostar de não poder sair.	Apontar a doença como impedimento para interações fora de casa.
Brigas entre os pais. <i>“Quando os dois briga assim... daí eu fico quietinha e nem falo nada... daí eu fico quietinha e nem falo nada...fico com medo... (De que?) Não sei...mas eu não gosto...mas eu gosto de brincar... (retrai-se na cadeira)”</i>	Descontentamento em ver ou ouvir a briga dos pais.	Mostrar apreensão frente às brigas dos pais.
Avaliação da interação escolar		
Itens considerados favorecedores à relação escolar		
Contato com as colegas. <i>“É que da minhas amigas, porque elas brincam assim</i>	Boa relação com as amigas.	Compartilhar atividades com os colegas na escola.

<i>comigo... ”.</i>		
Gostar da professora. <i>“É boa...eu gosto dela”.</i>	Boa relação com a professora.	Apreciar a professora.
Gostar das atividades escolares. <i>“Continha, é... fazer tabuada, escrever textos”.</i>	Apreciar as atividades escolares.	Mostrar interesse pelos conteúdos escolares.
Interação com os colegas. <i>“Quando eu to indo pra casa e alguém ta indo junto comigo”.</i>	Boa relação com os colegas.	Ter contato com os colegas fora do ambiente escolar.
Auxílio nas atividades escolares em casa. <i>“Meu pai e minha mãe...”</i>	Receber ajuda.	Assinalar ajuda dos pais nas tarefas escolares.
Itens considerados desfavorecedores à relação escolar		
Não foram constatados nesta entrevista.		
Indicadores de relação em sala de aula.		
Auxílio nas atividades. <i>“Tem a Nena que me ajuda também e a diretora... Quando eu não consigo fazer alguma coisa....quando não to entendendo...elas explica”.</i>	Recebimento de auxílio nas atividades que tem dificuldade.	Assinalar a interação com colegas e a diretora, buscando auxílio para desenvolver suas atividades.
Indicadores de relação no recreio		
Brincar com as colegas no recreio. <i>“Eu gosto de tomar lanche e às vezes brincar lá no corredor que tem... De pega-pega, esconde-esconde”.</i>	Boa interação com os colegas.	Compartilhar atividades com as colegas fora da sala de aula.

5.4.2.5. *Entrevista com Marcelo (Anexo 6B):***Quadro V.35: Dados do gerais**

Local da entrevista	Instituição Especializada
Escolaridade	3ª série.
Duração	13 min. 32 seg.
Gostava de:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brincar (jogar bola). 2. Jogar bola (com o pai). 3. Brincar (com a mãe). 4. Brincar (de pega-pega, esconde-esconde e futebol com os irmãos). 5. Brincar com os amigos (Joga futebol e brinca de esconde-esconde). 6. Ir a igreja (com a família). 7. Passear (com a família)
Não gostava de:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brigar (com o irmão). 2. Ficar de castigo (quando briga com o irmão).

Quadro V.36: Análise da entrevista

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Relação familiar boa. <i>“Porque a gente vai na igreja....Eu gosto da igreja...E a gente passeia....Eu gosto...”</i>	Boa relação familiar.	Apreciar a interação com a família em ambientes externos à casa, e mostrar inserção social.
Brincar com os pais. <i>“Com meu pai e brincar com a minha mãe. É...Joga bola</i>	Apreciação da interação familiar.	Compartilhar atividades lúdicas com os pais.

<i>com meu pai e brinca com minha mãe”.</i>		
Brincar com os irmãos. <i>“Brinco...Pega-pega, esconde-esconde e futebol”.</i>	Boa a interação com os irmãos.	Compartilhar atividades lúdicas com os irmãos.
Itens considerados negativos na relação familiar		
Brigar com o irmão mais velho. <i>“Porque quando ele me bate eu brigo com ele... Porque quando eu quero ver um negócio dele, ele não deixa e daí ele me bate...(E você, bate nele?) Bato.. É... aí alguém se machuca”.</i>	Descontentamento com as brigas e com o comportamento do irmão mais velho.	Buscar compartilhamento das atividades com o irmão.
Ficar de castigo quando briga com o irmão. <i>“É, eles deixa a gente de castigo”.</i>	Descontentamento com o castigo.	Assinalar que sofre as conseqüências pelos seus atos.
Avaliação da interação escolar		
Itens considerados favorecedores à relação escolar		
Gostar da escola. <i>“É, brincar, é... estudar e só”.</i>	Apreciar a interação escolar	Mostrar envolvimento no estudo e interações lúdicas presentes na escola.
Ter boa relação com os colegas. <i>“Tenho...um monte...”.</i>	Boa relação com os colegas.	Apreciar a interação com diversos colegas na escola.
Encontrar com os colegas fora da escola.	Apreciar a companhia dos colegas.	Ter boa inserção e interação social.
Gostar da professora. <i>“Eu gosto dela....é legal....”</i>	Boa relação com a professora.	Apreciar a relação com a professora.
Auxílio dos pais e irmãos nas atividades escolares.	Recebimento de ajuda dos pais.	Buscar por auxílio nas atividades escolares.
Relação familiar facilita a	Apreço pela atitude da	Considerar o

inclusão escolar. <i>“Porque quando eu tenho alguma dificuldade no colégio, eles vão lá”.</i>	família frente à escola.	acompanhamento e interação entre a família-escola facilitadores de sua interação em ambiente escolar.
Itens considerados desfavorecedores à relação escolar		
Brigas no colégio. <i>“Porque às vezes enche o saco, é bate ne mim, fica empurrando na fila... Porque quando é, é... eu quero ir no meu canto, eles vem e me bate, que é pra brincar... Ahã. Eles querem que eu vá brinca...mas eu quero ficar quieto no canto... (É você reage?) Bato neles também... Mas eu não gosto disso... é ruim...”</i>	Descontentamento com as brigas na escola.	Não gostar da atitude dos colegas, e ter independência na resolução dos conflitos. Mostrar que as brigas são motivadas pela busca de contato.
Indicadores de relação em sala de aula.		
Receber auxílio dos colegas e da professora. <i>“Meus amigos e a professora... É, eles me ajuda é, quando eu não sei é, as atividades, eu pergunto e eles ajuda eu a fazer”.</i>	Recebimento ajuda da professora e dos colegas.	Ter boa interação escolar, e buscar por auxílio quando possui alguma dificuldade.
Indicadores de relação no recreio		
Contato com as meninas. <i>“A gente, é... brinca, é... enche o saco das meninas.....é bom....A gente fala um monte na cabeça delas (ri)...Se ela não é... a gente fica empurrando elas. Assim, se não é bonita, sabe? (ri) (É? E o que elas fazem?) Elas bate....Bate tudo em nós....A gente vai em cima</i>	Boa interação com as colegas.	Apontar inserção nas atividades cotidianas da escola fora da sala de aula.

<i>né....Assim, batendo.... (ri)''.</i>		
---	--	--

5.4.2.6. *Entrevista Familiar de Amanda e Marcelo (Anexo 6E):*

Quadro V.37: Dados gerais.

Local da entrevista	Instituição especializada
Duração total da atividade	50 minutos
1º. Momento	30 minutos
2º. Momento	20 minutos

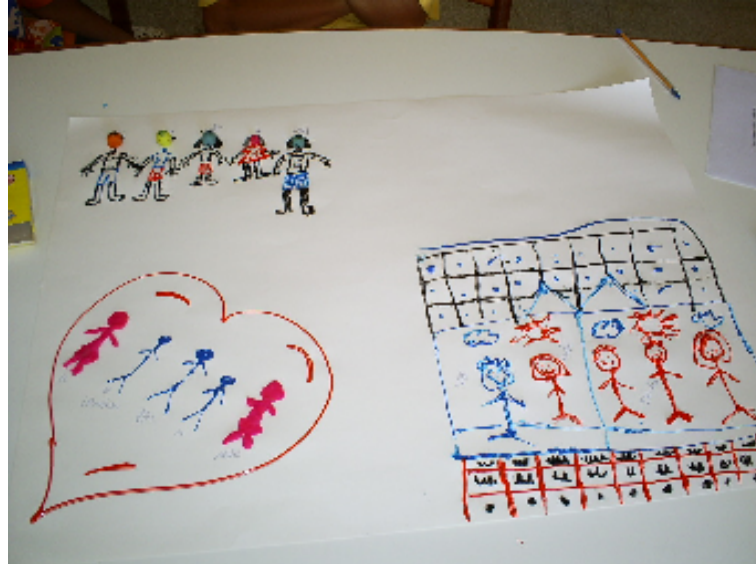
1º. Momento: Representação da família em desenho.

Descrição: A entrevista familiar ocorreu na instituição especializada frequentada por Amanda e Marcelo e contou com a presença de: Cássia, Rogério, Amanda e Marcelo. Pedro, o pai, foi chamado para a entrevista, mas não compareceu.

A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa, entregou uma cartolina branca, um pacote de massinha com 12 cores e três tubos de cola de alto relevo e pediu que eles representassem a família. A partir deste momento, com o consentimento de todos, iniciou-se a gravação. A transcrição da gravação encontra-se no anexo 6E.

Ao final da atividade, foi solicitada a permissão para que fossem tiradas fotos da representação da família, neste caso as fotos não precisaram ser editadas já que eles não inseriram o nome dos familiares apenas falaram para a pesquisadora, que anotou no desenho. A seguir encontram-se as fotos tiradas dos desenhos:

Figura V.6. Foto geral



Detalhes:

Figura V.7. Desenho de Gabriel



Figura V.8. Desenho de Amanda



Figura V.9. Desenho de Cássia



Quadro V.38: Análise dos desenhos.

<i>Participação na Confeção do Desenho</i>	
<i>Amanda</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logo que a instrução foi dada pegou uma cola e começou a desenhar em um canto da cartolina. ▪ Durante a atividade Cássia fez uma complementação ao seu desenho e ela disse que já estava desenhando. ▪ Permaneceu quieta na maior parte da entrevista.
<i>Marcelo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não quis desenhar, foi incentivado pela mãe, mas ficou apenas sentado observando.
<i>Rogério</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No início não quis desenhar, mas após Cássia insistir ele desenhcou. ▪ Fez o desenho na maior parte do tempo em silêncio.
<i>Cássia</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logo após Amanda começar a desenhar Cássia também iniciou um desenho em outra ponta da cartolina. ▪ Foi a única que fez uso da massinha. ▪ Foi a primeira a terminar o desenho.
<i>Observações das interações familiares</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cássia ao iniciar a atividade incentivou Marcelo e Rogério a participar, Rogério logo começou a desenhar, porém Marcelo ficou todo o tempo observando. ▪ Cássia foi a primeira a terminar o desenho e começou a falar sobre Rogério e um assalto que ocorreu em sua escola. ▪ As crianças desenharam em silêncio, sem conversar uma com a outra e nem com a mãe. ▪ Ao terminar o desenho Amanda levantou-se e foi olhar uma caixa com brinquedos que havia na sala, Marcelo foi junto e pegou uma boneca que logo notaram estar grávida. Ambos ficaram entretidos com os brinquedos na caixa. ▪ Cássia comentou então que após a entrevista com Amanda e Marcelo perguntou a eles o que eles haviam conversado com a pesquisadora. Disse que Amanda contou, mas Marcelo não. 	

2º. Momento: entrevista.

Ao final do desenho iniciou-se a entrevista semi-estruturada com todos os membros presentes da família (anexo 6E). As perguntas foram feitas sem serem direcionadas a uma pessoa específica, para observar a manifestação dos membros da família, porém em alguns momentos para esclarecimento de algumas questões a pesquisadora precisou direcionar a pergunta para um deles. A seguir encontra-se a análise da entrevista:

Quadro V.39: Análise da entrevista.

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Avaliação da relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Rogério – Boa relação familiar	Rogério não soube dar motivos ou exemplificar o que era bom na relação familiar.	Avaliar a relação familiar como boa.
Brincar. Cássia: <i>“A gente brinca... Como é o nome daquele joguinho que vocês.. é...stop?”</i>	Bom contato com os filhos.	Compartilhar momentos de interação lúdica com os filhos.
Assistir televisão. Cássia: <i>“Ah menina, em casa, quando ta chovendo... assistindo DVD. Eh molecada, fala! Assisti DVD infantil, o Rogério vira e mexe quer assisti esses filmes de terror, só que a noite da problema.</i> P.-Você gosta de ver filme de terror, Rogério? Cássia: <i>“Gosta e as vezes dá a maior confusão em casa, porque filmes de terror as vezes tem cenas fortes né, mas aí a gente fala, não acho que não ta na hora ainda, né”.</i>	Apreço por desenvolver atividades em conjunto.	Considerar que os filhos compartilhavam atividade. Falar por Rogério.
Defesa entre os irmãos quando colocados de castigo. Cássia: <i>“O Marcelo e a Amanda vira e mexe quer entrar na onda do Rogério, sabe, aí quando eu coloco os</i>	União na relação entre os irmãos.	Assinalar a defesa dos irmãos uns aos outros em situações adversas, havendo predominância de lealdade entre Rogério e Marcelo e entre Amanda e Marcelo.

<p><i>dois de castigo, aí essas aí vai pra tirar. “Ai mamãe, deixa eles sair mamãe”.</i></p> <p>Quando a Amanda esta de castigo:</p> <p>Cássia: <i>“O Marcelo fica assim, “ei você só coloca a Amanda de castigo”.</i></p>		
<p align="center">Itens considerados negativos na relação familiar</p>		
<p>Irmãos não gostarem de jogar videogame com os demais.</p> <p>Cássia: <i>“Dá briga Fernanda. Era segunda, sexta e sábado, aí eu tesourei, falei não vai se não, sempre dá briga, um não quer ceder pro outro”</i></p>	<p>Apreciação das crianças por jogar sozinhas videogame.</p>	<p>Considerar que a divisão do jogo de videogame gera conflito nas relações familiares.</p>
<p>Atividades escolares não compartilhadas.</p> <p>P.- Que mais vocês não gostam de fazer junto?</p> <p>Cássia- <i>Tarefa.</i></p> <p>Marcelo- <i>Não, tarefa não.</i></p>	<p>Não compartilhamento das tarefas escolares</p>	<p>Marcelo não gostar de fazer as tarefas escolares com os irmãos.</p>
<p>Andar de bicicleta no quintal.</p> <p>Marcelo - <i>É, andar de bicicleta.</i></p> <p>P.- Vocês gostam de andar juntos?</p> <p>Rogério - <i>Não.</i></p> <p>P.- Por que?</p> <p>Rogério - <i>Dá muita confusão.</i></p> <p>Cássia- <i>O espaço é pequetito. A bicicleta dele é maior né, então vira e mexe, é um tipo um ele (L) o quintal do fundo né, porque só tem quintal mesmo pra andar de</i></p>	<p>Brigas quando andavam de bicicleta juntos no quintal.</p>	<p>Considerar que andar de bicicleta juntos gerava conflito entre as crianças.</p>

<p><i>bicicleta no fundo e o Rogério vem e quer fazer, o Rogério ele como diz empinar e é perigoso né. Então tem vez que um ta trombando no outro, um briga com o outro.</i></p>		
<p>Brigas entre Amanda e Marcelo devido ao jogo de bola.</p> <p>Rogério: <i>“Tem que vez que ta na vez no Marcelo e ela chuta, aí ele começa a bater nela e ela começa a bater nele”.</i></p>	<p>Percepção de Rogério do conflito entre os gêmeos.</p>	<p>Considerar que o compartilhamento de algumas atividades de lazer causavam conflitos entre os gêmeos.</p>
<p>Brigas por causa da televisão.</p> <p>Rogério - <i>Porque eu to assistindo aí a Amanda chega quer colocar DVD, aí o Marcelo chega quer colocar, é, ligar o radio, aí já vira uma confusão já.</i></p> <p>Cássia - <i>Menina, um quer dançar, o outro quer assistir e o outro quer, sabe assim. Eu falo não, é um só aqui, o DVD é um só, né. Aí vira e mexe “mãe posso ligar o radio?”. Ela gosta de dançar, o Marcelo quer assistir as coisas dele e o Rogério ta assistindo desenho. Aí eu tenho que chegar e tentar, não primeiro é o desenho, depois o... tem hora menina que eu fico desesperada. Fernanda é loucura, loucura.</i></p>	<p>Irritação entre os irmãos.</p>	<p>Considerar que a divisão do espaço e tempo para as atividades de lazer geravam conflito entre os irmãos.</p>
<p>Irritação de Rogério e Amanda com o pai.</p> <p>Rogério: <i>“Tem vez que eu to assistindo o jogo e chega o</i></p>	<p>Interferência da mãe no conflito com o pai.</p>	<p>Apontar momentos de irritação com o pai necessitando de interferência materna.</p>

<p><i>papai lá e já quer mudar, pro Gugu, aí ela não deixa.. Eu falo to assistindo, ele fala 'não interessa, eu vou assistir agora'”</i></p> <p>Amanda: <i>“Quando o papai chega do serviço e eu to assistindo desenho”.</i></p>		
<p>Irritação de Cássia com comportamento de Rogério.</p> <p>Cássia - <i>“Eu acho que me irrita quando por exemplo o Rogério ta naquela fase agora, Fernanda, de tudo que você vai falar ele tem uma resposta sabe. E falo assim, Rogério, vai lá fazer tal coisa, “não vou, agora não”. Aí eu falo assim, Rogério arruma agora que depois não vai ter como arrumar, “aí porque você só faz isso comigo, porque eles não precisam fazer...”, sabe assim, esse negócio de aí só eu, só eu”.</i></p>	<p>Descontentamento com atitudes de Rogério.</p>	<p>Apontar conflitos na relação entre Cássia e Rogério, com indício de ciúme e rivalidade fraterna.</p>
Concepção de inclusão escolar		
<p>Posicionamento favorável à inclusão.</p> <p>Rogério: <i>“Ah, eu acho legal, acho que meus irmãos gostam, né?”</i> Marcelo e Amanda acenam com a cabeça concordando.</p>	<p>Apoio à inclusão escolar.</p>	<p>Assinalar desconhecimento de Rogério sobre o tema e posicionamento a favor da inclusão após explicação da mãe.</p>
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
<p>Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar</p>		
<p>Irmãos estudarem na mesma escola.</p> <p>Cássia: <i>“lembra que o Rogério falava, “mamãe, eu</i></p>	<p>Descontentamento de Rogério por cuidar dos irmãos na escola.</p>	<p>Rogério incomodar-se com o compartilhamento do ambiente escolar com os irmãos e pedir ajuda da</p>

<p><i>vou ter que cuidar deles mamãe?”</i></p> <p>Rogério: <i>“Tinha vez que ia lá e tinha brinquedo lá e ele vinha e grudava no meu pé, eu falava vai brincar, larga de mim”... Aí depois eu pedi pra professora deixar eles lá dentro lá. Pra não ficar andando”.</i></p>		<p>professora para se manter afastado dos mesmos.</p>
<p>Amanda e Marcelo estudarem na mesma classe.</p> <p>P.- E você Marcelo e Amanda? E vocês, vocês ficam juntos na escola?</p> <p>A. – <i>Não, eu não gosto nem ele.</i></p>	<p>Descontentamento de Amanda e Marcelo por compartilharem a mesma sala de aula.</p>	<p>Amanda e Marcelo não gostarem de estudar na mesma classe.</p>
<p>Desejo de Marcelo de mudar de sala.</p> <p>Amanda ao falar que Marcelo ficaria feliz ao estudar em outra classe: <i>“Ele quer ir pra outra sala porque ele quer fazer bagunça quando a professora sai... é que ele vai na onda dos amigos dele, que ele tem”.</i></p>	<p>Inibição de comportamento de Marcelo por frequentar a mesma sala que Amanda.</p>	<p>Assinalar que Marcelo tem comportamento diferenciado, pois Amanda está na sala.</p>
<p>Interferência da mãe nas relações escolares.</p> <p>Cássia: <i>“O Marcelo, eu falo assim “mamãe aconteceu tal problema comigo, mas não precisa ir lá, eu já resolvi” sabe, só que esse ano teve um probleminha só que ele ficou chateado demais, rasgaram a calça dele...só que o menino deu um, como é o nome?... Uma figurinha sabe, esse tal de Iguio aí, pra não contar pro pai dele e pra mim...Aí o Marcelo chegou em casa, a primeira coisa</i></p>	<p>Incômodo de Rogério e Marcelo com a interferência de Cássia nas relações com os colegas.</p>	<p>Cássia buscar resolver as questões escolares dos filhos gerando incômodo nos mesmos.</p>

<p><i>que ele fez “mamãe o fulano fez isso e isso comigo e não quer que eu conte nada”. Eu falei ta errado. Ta errado, porque não se compra silencio de ninguém e isso que ele fez com você foi uma atitude errada, amanhã eu vou chegar e conversar, “olha, deixa que eu resolvo mamãe” ... Ai no outro dia já, foi assim Fernanda, antes de sair ele falou um monte na minha cabeça. Falou “mamãe você vai mesmo?”, não só que aí eu explico, é grave, porque não pode, tal né. Aí ele fica e fala assim “ta bom né”... E eles fala “mamãe não vai muito lá não mamãe”.</i></p>		
<p>Apreciação de Amanda pela interferência da mãe nas relações escolares.</p>	<p>Gostar que a mãe vá a escola quando tem problemas.</p>	<p>Apontar dependência de Amanda da interferência da mãe para resolver conflitos na escola.</p>
<p>Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares</p>		
<p>Esconder fatos de Pedro pra que ele não brigue na escola. Cássia: <i>“Ele briga, ele briga, ele faz escândalo, então tem coisa que eu falo assim, deixa que eu vou e converso. E ele fala “não mas você não resolve, você não sei quê”. Ele quer partir pro lado da ignorância. Então Fernanda, e aí as vezes eu comento, falo assim, tem coisa que eu nem comento mais com ele”.</i></p>	<p>Descontentamento com brigas de Pedro na escola.</p>	<p>Apontar a necessidade de esconder fatos desagradáveis de Pedro, para que ele não brigue na escola gerando constrangimento para as crianças.</p>
<p>Vergonha das brigas do pai com a escola.</p>	<p>Descontentamento dos filhos com atitude do pai.</p>	<p>Assinalar constrangimento frente às brigas de Pedro na</p>

Rogério: “ <i>De vez em quando ele vai lá pra reclamar alguma coisa, mas vira uma baixaria que...dá muita vergonha</i> ”. Marcelo: “ <i>...ele também briga lá... também da vergonha</i> ”. Amanda: “ <i>Ah...tenho vergonha também, ele grita muito... por qualquer coisa</i> ”.		escola.
Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança		
Auxílio da mãe nas tarefas escolares dos três filhos.	Apreciar a ajuda da mãe nas tarefas escolares.	Assinalar a predominância na relação entre mãe e filhos.
Não solicitação de auxílio do pai. Rogério: “ <i>Tem vez que quando ele ta meio xaropão nem dá pra perguntar nada que eu fico com medo</i> ”.	Afastamento na relação entre pai e filho.	Rogério demonstrar receio em pedir ajuda do pai.
Avaliação sobre a relação entre família e escola		
Não houve indicadores deste ponto		

5.4.3. *Convergências dos dados categorizados*

5.4.3.1. *Dados gerais sobre a criança com deficiência visual:*

Quanto à aceitação da deficiência de Amanda e Marcelo pela família, verificou-se dificuldade na mesma em especial por parte dos familiares paternos. Segundo relato da mãe, a sogra ficou quase dois anos sem visitar as crianças, aproximando-se apenas após o crescimento das mesmas.

Joana também ressaltou esta dificuldade na aceitação da deficiência por parte de Cássia e Pedro, ao relatar que os mesmos não aceitavam que os gêmeos frequentassem a instituição especializada. Estes relatos demonstraram que a dificuldade em lidar com a deficiência visual gerou conseqüências concretas para as crianças, como por exemplo, a mudança de instituição especializada, já que havia preconceito familiar devido ao nome da instituição, que fazia menção à cegueira.

O diagnóstico da deficiência visual foi lento e trabalhoso, pois, apesar de fazer o pré-natal a toxoplasmose não foi detectada, e após o nascimento, mesmo a mãe percebendo alteração nos olhos das crianças, os médicos não diagnosticaram prematuramente o problema visual. No relato de Cássia sobre esta questão evidenciou-se que o primeiro médico consultado, além de não diagnosticar a deficiência visual, apresentou conduta não humanizada afetando a percepção da mãe sobre o problema das crianças. Apenas com 5 meses Cássia obteve o diagnóstico da toxoplasmose congênita e da deficiência visual dos filhos, a partir de consulta com uma oftalmologista. Posteriormente ao diagnóstico, Amanda e Marcelo fizeram acompanhamento regular até pouco tempo antes da pesquisa, pois, devido à dificuldades financeiras da família não estavam mais fazendo os exames regularmente. O diagnóstico da deficiência teve impacto na família podendo ser destacada a depressão do pai após o nascimento dos gêmeos que gerou diversos problemas no relacionamento com seus filhos.

Quanto ao desenvolvimento, temperamento e comportamento de Amanda ela era percebida:

Pela mãe:

- Sendo mais impositiva que os irmãos, buscando que suas vontades fossem atendidas.

Não foi constatado no discurso da mãe outras características específicas de Amanda, porém, pode-se ressaltar a concepção da mãe sobre as potencialidades dos filhos e a busca pelo desenvolvimento dos mesmos tanto na interação escolar quanto na familiar.

Pela professora da escola regular:

- Sendo doce, carinhosa, esforçada, comprometida e interessada.
- Necessitando de auxílio na busca por independência.
- Possuindo dores de cabeça quando se sentia pressionada (no início de sua escolarização).

- Tendo uma boa interação com os colegas.
- Sendo expansiva.

Pela coordenadora da instituição especializada:

- Sendo retraída.
- Apresentando dificuldade na adaptação à escola regular.
- Manifestando muitas dores de cabeça.
- Sendo tímida.

Marcelo, por sua vez, era percebido:

Pela mãe:

- Tendo facilidade em expressar sua opinião.

Também não pode ser destacado no discurso da mãe características específicas de Marcelo, mas novamente cabe ressaltar a grande confiança apresentada por Cássia no desenvolvimento das potencialidades da criança e a busca pelo desenvolvimento das mesmas tanto no ambiente escolar quanto nas situações de vida cotidiana.

Pela professora da escola regular:

- Sendo doce, carinhoso, esforçado, comprometido e interessado.
- Necessitando de auxílio na busca por independência.
- Estando bem adaptado ao ambiente escolar e à interação com os colegas.

Pela coordenadora da instituição especializada:

- Sendo retraído.
- Apresentando dificuldade na adaptação à escola regular.
- Sendo tímido.

Quanto ao relacionamento com outras crianças, tanto Amélia quanto Cássia assinalaram que Marcelo e Amanda estabeleciam boas relações sociais e de parceria na escola e em ambientes não formais como, por exemplo, com os vizinhos, mostrando boa interação social.

A mãe, porém, destacou que algumas vezes notava atitudes preconceituosas e depreciativas em algumas crianças para com os gêmeos, principalmente quando não possuíam um contato próximo com os mesmos. Relatou que frente a isto, tanto os gêmeos quanto Rogério, buscavam esclarecer a situação com as outras crianças para minimizar tais atitudes.

5.4.3.2. *Relação familiar:*

Verificou-se na relação familiar de Amanda e Marcelo o predomínio no relacionamento entre mãe em filhos. De forma geral, a relação familiar foi destacada por todos os sujeitos como sendo boa, apresentando as seguintes qualidades:

- Presença de afeto e compartilhamento nas atividades dos irmãos. Ex: Andar de bicicleta, assistir televisão.
- Brincadeiras compartilhadas entre mãe e filhos, como por exemplo, “stop”.
- Passeios familiares demonstrando interação social das crianças.
- Diálogo sobre a deficiência na família.
- Atenção materna aos filhos.

Entretanto alguns pontos negativos também foram destacados, em especial a presença de brigas familiares, tanto entre os irmãos quanto entre os pais e entre pais e filhos. Foi apontado ainda o afastamento de Pedro das atividades familiares, e seu nervosismo como uma característica negativa que afetava toda a dinâmica familiar, incluindo a relação entre família e escola. Outras características apresentadas foram:

- Não compartilhamento de atividades escolares.
- Brigas entre os irmãos, devido: ao vídeo-game, à televisão, ao jogo de bola e à bicicleta.
- Irritação dos filhos para com o pai, quando este interrompia o programa que eles estavam assistindo na televisão.
- Os castigos devido às brigas.

Especificamente sobre a relação entre pais e filhos, um ponto destacado por Cássia e Amanda foi as brigas do casal que muitas vezes ocorriam na presença dos filhos, gerando angústia e apreensão nos mesmos.

Cássia em sua entrevista enfatizou as dificuldades na relação com o marido, derivando-se em especial da dificuldade de aceitação da deficiência por ele e seus familiares, o que também trouxe conseqüências concretas para a família, já que os últimos não ofereceram qualquer tipo de ajuda ou apoio. Esta questão também foi assinalada por Joana e influenciou o atendimento especializado das crianças, já que o pai não aceitava que eles fossem à instituição por se tratar de instituição voltada para o atendimento de crianças com cegueira. Porém, ao contrário dos relatos familiares Joana constatou também a presença da dificuldade materna na aceitação da deficiência.

Apesar desta resistência inicial, tanto Joana quanto Cássia relataram a melhora na aceitação de Pedro em relação à deficiência e ao atendimento especializado. Cássia justificou a dificuldade inicial pela presença de depressão, sendo este um dos motivos para as brigas entre o casal e com os filhos. No momento da pesquisa, segundo a mãe, Pedro havia mudado seu comportamento para com as crianças, porém, mesmo com esta mudança ainda existia a presença de dificuldade no relacionamento entre eles, como por exemplo, o nervosismo que levava Cássia e os filhos a esconderem certos acontecimentos do pai para evitar conflitos.

Outro ponto relevante na interação familiar era que Cássia ressaltou em sua entrevista dispensar tratamento igual aos irmãos, dividindo sua atenção e repreendendo-os da mesma forma. Em nenhuma entrevista com as crianças este dado foi contestado, porém na entrevista familiar, Rogério apontou indiretamente a proteção de Cássia para com os gêmeos. Esta fala de Rogério foi pontual e apontou a existência de ciúme entre os irmãos, porém não de forma exacerbada e conflituosa.

Uma preocupação demonstrada por Cássia foi com a interação social dos filhos, pois relatou ter medo de deixá-los sair sozinhos e não conhecer seus colegas. Este dado foi abordado por Marcelo e Rogério na entrevista familiar de forma negativa, pois, ambos expressaram o desejo de ter maior independência e menos interferência da mãe. Verificou-se a necessidade de Cássia de controlar as interações dos filhos como forma de proteção dos mesmos, o que muitas vezes acabava gerando conflito e descontentamento nas crianças. Esta busca por proteger os

filhos não se restringiu aos gêmeos, o que mostra a não vinculação do comportamento materno com a presença da deficiência visual.

Quanto à relação dos irmãos, foi constatado que todos os sujeitos a consideravam boa apesar da presença de brigas. Havia segundo relato de Cássia a busca de interação entre os irmãos, em especial de Marcelo para com Rogério. A mãe notava que Rogério configurava-se como modelo para Marcelo, que buscava “imitá-lo” e seguiu-lo em suas atividades. Disse que em alguns momentos, devido a esta proximidade, precisava orientar Rogério, pois considerava que algumas atividades eram perigosas para Marcelo. Ainda em relação à busca de interação, notava que certas vezes Rogério tentava se esquivar da mesma, como por exemplo, quando começou a aprender *psy* (um tipo de dança de rua) e Marcelo também queria aprender, nestes casos Cássia interferia a favor de Marcelo demarcando suas potencialidades. Corroborando a busca por interação entre os irmãos foi constatado na entrevista familiar que um irmão defendia o outro, quando eram postos de castigo por exemplo, havendo cumplicidade entre as três crianças e não só entre Marcelo e Rogério.

No que diz respeito às brigas, Cássia apontou a predominância da vontade de Amanda, o que foi corroborado na entrevista familiar por Rogério, que destacou que eles não gostavam de compartilhar atividades como o vídeo-game, sendo necessário inclusive dividir o tempo em que cada um passava com o brinquedo. Este dado foi confirmado também por Amanda e Marcelo.

Quanto à interferência na relação entre os irmãos, foi constatada a mesma em dois momentos:

1. Quando Cássia fornecia orientações a Rogério sobre as atividades e comportamentos dos gêmeos, como por exemplo, soltar pipa com Marcelo.
2. Quando Cássia interferia devido às brigas entre os irmãos. Cabe destacar que segundo seu relato ela buscava entender o que aconteceu para que cada um dos filhos fosse responsabilizado por seus atos, tentando assim não favorecer ou desfavorecer nenhum deles.

5.4.3.3. *Inclusão escolar*

5.4.3.3.1. Inclusão Escolar de Amanda e Marcelo.

Quanto ao processo de inclusão de Amanda e Marcelo foi constatado por parte da professora aspectos favoráveis e positivos da mesma tais como:

- Boa relação com os alunos;
- Busca do desenvolvimento da independência de ambas as crianças;
- Estabelecimento de bom relacionamento e interação com os colegas tanto na sala de aula quanto no recreio, recebendo auxílio dos mesmos.

Joana e Cássia, por sua vez, relataram problemas no início da inserção dos gêmeos na escola regular devido ao posicionamento da primeira escola freqüentada por ambos. Joana destacou a dificuldade de adaptação de Amanda na escola, devido aos choros e dores de cabeça freqüentes, assinalando a interferência de Cássia junto à escola levando à mudança.

Quanto ao problema enfrentado com a primeira professora Cássia destacou em seu relato, atitudes inapropriadas da mesma para com ela e com as crianças, bem como presença de preconceito na relação com os gêmeos.

Após a mudança de escola a interação escolar dos gêmeos foi apontada por todos os sujeitos entrevistados como boa e adaptada. Joana, por sua vez, destacou o bom acompanhamento de Amélia, que mantinha contato com a instituição especializada buscando auxílio e informação.

Um fator destacado tanto por Amanda quanto por Marcelo como favorecedor da inclusão foi o bom contato com os colegas e com a professora. As crianças mostraram em suas entrevistas estabelecer boa interação com os colegas, compartilhando atividades em sala de aula e brincadeiras no recreio. Ambas afirmaram manter bom relacionamento também com a professora, o que corrobora os dados do questionário de Amélia.

Outro ponto comentado por Amanda e Marcelo foi o recebimento de auxílio nas atividades escolares dos colegas, pais e irmãos, considerando este um aspecto facilitador para a aprendizagem e interação escolar.

O único aspecto considerado desfavorecedor da interação escolar foi relatado por Marcelo no que diz respeito às brigas com colegas. Quando questionado sobre o motivo das mesmas disse

que os colegas nunca queriam o deixar sozinho, então brigavam com ele para que compartilhassem atividades. Evidenciou-se em seu discurso que apesar de ser visto como fator negativo, as brigas mostravam a busca dos colegas por interação e compartilhamento de atividades, o que confirma a boa inserção de Marcelo no ambiente escolar.

Foi constatado ainda, nas entrevistas de Marcelo, Amanda e Cássia, que os gêmeos possuíam pouco contato com os colegas da escola em outros ambientes, restringindo o mesmo ao eventual acompanhamento no caminho de ida ou volta da escola. Porém, apesar de não ter contato com os amigos da escola, ambos estabeleceram boas relações sociais e de amizade com os vizinhos compartilhando brincadeiras e atividades com os mesmos.

5.4.3.4. *Interface entre família e inclusão escolar:*

Quanto à participação da família nas atividades escolares foi assinalado por Amélia o acompanhamento de Cássia nas mesmas, que se mostrava interessada e disposta à auxiliar os filhos. Também foi ressaltado pela professora o afastamento de Pedro das questões escolares.

No que concerne à relação da família com a instituição especializada, como já analisado anteriormente, Cássia e Pedro tiveram dificuldades no estabelecimento de uma boa relação com a instituição especializada no início devido a falta de aceitação da deficiência, levando os pais a mudarem de local de atendimento. Já em relação às crianças Joana verificou que ambas possuíam boa relação com a professora da instituição especializada, e encontravam-se adaptadas ao ambiente, mesmo sendo muito tímidas.

Como dito anteriormente Amanda e Marcelo enfrentaram problemas em sua inclusão na primeira escola regular freqüentada por eles, necessitando inclusive mudança. Foi destacado por Cássia a inabilidade da professora da pré-escola na interação com as crianças, gerando a necessidade de interferência da família na relação escolar. A interferência familiar na vida escolar das crianças também foi evidenciada em outros momentos como, por exemplo, a busca de contato da mãe com os colegas de escola, devido à preocupação da mesma. Na entrevista familiar ficou clara a presença de controvérsia na opinião dos filhos quanto a esta interferência. Rogério e Marcelo afirmaram preferir que a mãe não tomasse partido nas interações escolares com os

colegas, e ao mesmo tempo, que mostram desconforto com a atitude da mãe, também pode ser destacada a busca por autonomia e independência das crianças na resolução de seus conflitos e interações escolares.

Na entrevista familiar também foi constatado o incômodo de todas as crianças com as interferências de Pedro na escola, gerando constrangimento nas mesmas. Devido a isto tanto Cássia quanto as crianças escondiam fatos ocorridos na escola para que Pedro não interferisse, percebendo a intervenção do pai como inapropriada e exagerada.

Na entrevista de Cássia foi assinalada a preocupação da mesma no estímulo ao desenvolvimento dos filhos, buscando facilitar sua aprendizagem, aceitação e aquisição de habilidades. Esta fala pode ser corroborada de forma indireta na entrevista das crianças, quando as mesmas relataram a presença de auxílio da mãe nos momentos de dificuldade. Apesar desta valorização, constatou-se um posicionamento ambíguo de Cássia frente à inclusão escolar, já que em seu discurso ficou clara a constatação da diferença existente entre realidade e campanhas públicas e midiáticas, que acabavam por proporcionar uma visão fantasiosa do processo de inclusão escolar, levando à frustração e revolta frente à realidade encontrada.

Além disso, Cássia afirmou que a inclusão escolar mudou sua relação familiar já que aumentou a preocupação tanto com o desempenho escolar dos mesmos, quanto com a integridade física das crianças. Outra preocupação demonstrada por Cássia estava relacionada com as interações das crianças com os colegas, já que em alguns relatos das crianças foram verificadas atitudes de preconceito e estigmatização das mesmas.

Outro fator a ser destacado foi o posicionamento frente à separação dos gêmeos de classe, já que até então ambos sempre estudaram na mesma sala de aula. Cássia demonstrou preocupação com este fato devido às novas interações que eles deverão estabelecer na escola, já que compartilhar a classe trazia facilidade para a vida escolar, devido à presença de cooperação entre eles. Na entrevista familiar este assunto foi retomado, e constatou-se controvérsia no posicionamento de Amanda e Marcelo quanto a esta questão, pois ao mesmo tempo que a interação em sala de aula trazia vantagens à inserção escolar, também gerava conflito entre os irmãos.

Quanto ao auxílio de familiares nas atividades escolares destacou-se a presença de opiniões contrárias, já que Cássia afirmou que tanto ela quanto Rogério auxiliavam os gêmeos, e

na entrevista familiar foi relatado pelas crianças que apenas Cássia ajudava cada um individualmente, e que eles não gostam de compartilhar este momento entre eles. Rogério, por sua vez, destacou que procurava não solicitar o auxílio do pai nas tarefas escolares pois tinha medo da reação do mesmo.

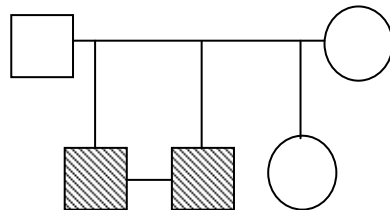
De forma geral a interação familiar com a escola foi considerada como boa e estreita, em especial entre Cássia e a escola, sendo que esta interação era vista como favorável ao processo de inclusão escolar das crianças.

5.5. FAMÍLIA 4: ARTUR, AUGUSTO, LAURA, MARIA, CARLOS

5.5.1. Dados gerais:

Estrutura familiares: Augusto (criança com cegueira, 9 anos); Artur (criança com cegueira, 9 anos); Laura (irmã mais velha, 11 anos); Maria (mãe, 38 anos); Carlos (pai, 39anos).

Genograma:



Professor: Ivan (professor do ensino regular, 15 anos de experiência);

Coordenadora: Joana (coordenadora da instituição especializada, 10 anos de experiência em instituição especializada).

Nível de escolaridade: Maria (Ensino Fundamental); Carlos (Ensino Fundamental)

Profissão dos pais: Maria (do lar); Carlos (trabalhava em empresa de construção).

Situação socioeconômica: baixa.

Segundo classificação de Quadros e Antunes (2001) pode-se esquematizar os dados dos sujeitos da seguinte forma:

Quadro V. 40: Classificação socioeconômica dos sujeitos

<i>Nome</i>	<i>Profissão</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Número de Filhos</i>	<i>Nível socioeconômico</i>
Maria	Do lar	Ensino Fundamental	3	4ª camada
Carlos	Trabalhador de empresa de construção	Ensino Fundamental	3	4ª camada

Foi também constatado nas entrevistas que a vida familiar e comunitária seguiam rotinas simples.

Tipo, etiologia e tempo de duração da deficiência visual: Segundo informações obtidas com a mãe, Augusto e Artur apresentavam cegueira com percepção de luz, devido a glaucoma congênito. A deficiência foi diagnosticada no nascimento das crianças, que passaram por cirurgias e acompanhamento, perdendo a visão por volta dos 5 anos de idade. A mãe relatou ainda a presença de outras condições diagnosticadas posteriormente, tais como descolamento de retina e catarata.

História clínica: Maria contou que teve uma gestação conturbada e que tomou vacina de rubéola no início da gravidez. Permaneceu no hospital do 5º ao 7º mês de gestação devido à pressão alta. No nascimento foi diagnosticado o glaucoma congênito, e ambas as crianças passaram por cirurgia, porém não soube dizer quantas nem para que. Por volta dos cinco anos, Artur perdeu a visão, e posteriormente Augusto. A perda da visão de Artur foi abrupta, já a de Augusto foi gradual. O glaucoma congênito caracteriza-se pela má formação do sistema de drenagem do humor aquoso e ocorre em recém nascidos e crianças. Os sintomas são: lacrimejamento, baixa tolerância à claridade, perda de brilho na região da íris que apresenta coloração mais azulada e opaca, e aumento do volume do globo ocular.

Contexto familiar: Augusto e Artur eram gêmeos univitelinos da segunda gestação de Maria. Possuíam uma irmã mais velha. O problema visual de ambos foi diagnosticado segundo Maria ainda na sala de parto, quando a médica disse a ela que os bebês tinham uma deficiência visual. Maria contou que foi um choque, pois como fez o pré-natal e tratamento para a pressão alta, não esperava que houvesse algum problema com os filhos. Disse ainda que desmaiou frente à notícia recuperando a consciência apenas no quarto. Maria manifestou a preocupação que teve de que o glaucoma congênito tivesse sido causado devido à vacina de rubéola, que tomou no início da gestação, apesar do médico já ter assegurado a ela que o glaucoma não era proveniente desta questão. As crianças passaram por cirurgias, porém perderam a visão por volta dos 5 anos, tendo apenas percepção de luz. Após a perda da visão a família voltou-se para a busca de atendimento especializado para garantir o desenvolvimento das potencialidades dos filhos, inclusive mudando de cidade para tanto.

Vivência escolar e social: Augusto e Artur iniciaram seu percurso escolar em cidade vizinha ao município onde se deu a pesquisa e tiveram problemas nesta primeira escola, já que segundo os pais nem a diretora, nem a professora estavam dispostas ou abertas a efetuar mudanças para o melhor atendimento das crianças, destacando que as crianças chegavam a ficar sem fazer nada durante o período da aula. Os pais alegaram que a escola afirmava não estar preparada para atender os gêmeos e os encaminharam para sala de recursos, que também era desprovida de materiais e recursos humanos adequados ao atendimento das crianças. Após terem sido reprovados na segunda série, a família decidiu mudar-se para o município em questão para que os gêmeos pudessem receber atendimento especializado, além de frequentar a escola regular. Esta mudança mostrou-se benéfica para o desenvolvimento dos mesmos, que no momento da pesquisa encontravam-se inseridos e desenvolvendo-se de forma satisfatória na escola regular.

5.5.2. *Categorização dos dados*

5.5.2.1. *Questionário e comentários de Ivan – professor de Artur e Augusto (Anexo 7D)*

Ivan respondeu o questionário e quis comentar posteriormente as questões, porém não foi possível gravar sua fala devido à uma imposição da escola.

Quadro V.41: Dados gerais

Local da entrevista	Escola regular – Sala dos Professores
Formação	Normal Superior Pós-graduação em administração, supervisão orientação Pós-graduação em psicopedagogia (cursando)
Tempo de profissão	15 anos como professor em escola regular
Experiência com crianças com deficiência.	Primeira experiência com criança com deficiência
Tempo de resposta ao questionário	55 minutos
Duração dos comentários	20 minutos

Quadro V.42: Prof. Ivan sobre Artur e Augusto

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a inclusão escolar		
Concepção positiva sobre a inclusão escolar. <u>Muito bom para o aluno, é uma oportunidade de ele estar interagindo com os ditos “normais” e esse contato vêm a elevar ainda mais à vontade de aprender, quebrar preconceitos</u>	Inclusão escolar vista como fator favorecedor do desenvolvimento da criança com deficiência.	Assinalar que a interação com crianças sem deficiência pode auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência.
Inclusão escolar traz benefícios pra os alunos sem deficiência.	Contato com alunos com deficiência ajuda na aceitação da diferença e superação das próprias dificuldades.	Constatar que a inclusão escolar é benéfica também para os alunos sem deficiência que podem a

		partir do contato com a diversidade superar limitações e desenvolver postura aberta e sem preconceito.
Falta de preparo dos professores e das escolas.	Considerar que nem a escola nem os professores encontram-se preparados para a inclusão.	Assinalar que a inclusão escolar demanda preparação da escola e formação de professores.
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola		
Itens considerados positivos na relação com a criança com deficiência		
Bom relacionamento com as crianças. <u>Nos relacionamos muito bem. Eles são bastante comunicativos e eu também então sempre que há necessidade lá estamos nós trocando conhecimentos. Porque aprendo muito com eles e eles comigo</u>	Bom relacionamento com as crianças e aprendizagem com as mesmas.	Assinalar apreço pelo contato com os irmãos, e que o mesmo proporciona aprendizagem também para o professor.
Itens considerados negativos na relação com a criança com deficiência		
Falta de preparo. <u>No princípio é assustador por ser uma experiência nova, desafiadora e que também não estou preparado, tanto, profissionalmente e psicologicamente para trabalhar com aluno deficiente dessa natureza</u>	Dificuldade no início da relação com as crianças pela falta de preparo.	Considerar que a falta de preparo profissional e psicológico para o trabalho com alunos com deficiência visual é assustador e angustiante.
Itens considerados positivos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio)		
Na sala de aula:	Ajuda e cooperação entre os	Apontar a boa recepção dos

<u>Ótimo, os alunos da classe receberam-os de braços abertos colaborando, quanto ao ir às carteiras, tomar água, pátio, trabalho em grupo, banheiro, formar filas, subir, descer escadas, emprestando os ombros ou mãos e claro a visão. Hoje eles já conhecem esse espaço então são bem menos dependentes.</u>	alunos.	gêmeos pelos colegas e desenvolvimento de relacionamento cooperativo com eles.
No Recreio: <u>Normal eles brincam dentro das possibilidades da deficiência deles tomando certos cuidados no qual já foram orientados.</u>	Boa relação das crianças com os colegas no recreio.	Assinalar interações com os colegas na hora do recreio, com algumas limitações já que precisam ter certos cuidados devido à deficiência.
Itens considerados negativos na relação da criança com deficiência com os colegas (na sala de aula e no recreio)		
Não foram constatados.		
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar		
Bom relacionamento com a família. <u>Nos relacionamos super bem, a família é bastante participativa, estão sempre acompanhando o rendimento dos alunos.</u>	Proximidade da família.	Considerar que a relação entre família e escola era próxima, buscando acompanhamento do desenvolvimento das crianças.
Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares		
Não foram constatados.		
Indicadores de auxílio de familiares nas atividades		

escolares da criança		
Busca de auxílio na família. <u>Sempre que há necessidade converso com a mãe e a família está sempre pronta a nos ajudar.</u>	Auxílio da família nas atividades escolares dos filhos.	Assinalar a abertura da família à mudanças e auxílio para o melhor desenvolvimento das crianças.
Outros pontos relevantes		
Cansaço no uso da reglete. Adaptação das atividades e conteúdos.	Necessidade de adaptação das atividades e conteúdos devido ao cansaço das crianças no uso da reglete.	Apontar atitude aberta do professor que busca soluções para as dificuldades apresentadas pelas crianças.
Domínio do Braille e dificuldade no Soroban.	Aprendizagem efetiva do Braille, e dificuldade com o Soroban, necessitando de atendimento especializado.	Estar atento ao desenvolvimento das potencialidades e áreas de dificuldade apresentadas pelas crianças.
Auxílio de videntes para assistir televisão.	Notar que as crianças recebem auxílio de videntes na descrição dos programas de televisão.	Buscar compreender as interações diárias dos alunos fora do ambiente escolar.

5.5.2.2. Entrevista com Joana – caso Artur e Augusto (Anexo 3)

Quadro V.43: Joana sobre Artur e Augusto

CASO: ARTUR E AUGUSTO		
Concepções sobre o aluno com deficiência visual na escola regular		
Sucesso na inclusão escolar. <i>“...o Artur e o Augusto foi uma coisa assim, foi os mais simples que teve, porque apesar de ser a dupla, de ser dois, foi assim bem tranquilo”.</i>	Bom processo de inclusão escolar.	Assinalar que a inclusão escolar ocorreu de forma efetiva.
Crianças dinâmicas e com boa interação. <i>“eles participam, eles levam</i>	Apresentação de conduta ativa pelas crianças.	Apontar a facilidade de interação dos irmãos gêmeos gerando condutas participativas e ativas em

<i>pra casa, eles fazem..”.</i>		ambiente escolar.
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
Não foi constatado		
Avaliação da interface entre a família da criança com deficiência e a instituição especializada		
Boa relação com a família. <i>“...a família colabora, se tiver que trazer traz, se tiver que fazer faz, a Maria vem, ajuda. Ela foi aprender Braille, então assim, ela é uma mãe bem simples, bem simples, mas eles tem todo o conhecimento que a gente imaginar. Tudo que a gente pergunta pra eles, eles tem uma resposta e eles perguntam e vão atrás”.</i>	Boa participação da família no acompanhamento dos filhos.	Apontar a busca da família em atender as necessidades dos filhos e garantir que seus direitos sejam respeitados.
Outros pontos relevantes		
Atitude positiva do professor. <i>“Ele é muito presente, ele acompanha: “Olha eu ouvi falar isso, é assim mesmo?” Ele é muito atento. E ele veio da zona rural, tava acostumado a trabalhar com sala multiseriada. Então quando ele falou assim: “Lá da onde eu vim, eu tinha de primeira a quarta”. Por isso que ele tem essa habilidade, a turma dele todo mundo anda, caminha na sala, faz, vai no cesto, põe no lixo e volta, você não vê aquele tumulto. Todo mundo fala baixinho e tal. Eu fui na sala, achei uma maravilha!”</i>	Satisfação com o trabalho do professor com Augusto e Artur.	Considerar que apesar de ser a primeira experiência do professor com alunos com deficiência visual, ele tem facilidade em efetivar o processo de inclusão devido à sua experiência com sala multiseriada.
Escola aberta a mudanças. <i>“A diretora reduziu o número de alunos, ela fez uma pré-seleção dos alunos</i>	Postura aberta da escola frente à inclusão escolar.	Assinalar que a escola fez as adaptações necessárias para a recepção dos alunos com deficiência visual.

<p><i>pra turma e já avisou o pessoal: “Gente vocês não reclamem porque o professor vai ficar com uma turma menor, ele tem direito porque ele tem dois alunos cegos na sala e vocês vão ter que dar conta”. Então tem uma turma que ta com 30, tem uma turma que ta com 32, mas a turma dos gêmeos é de 25. É muito tranqüilo...”</i></p>		
---	--	--

5.5.2.3. *Entrevista com Maria - mãe da Augusto e Artur (Anexo 7C):*

Quadro V.44: Dados do gerais:

Local da entrevista	Instituição especializada	
Duração da entrevista	25 minutos	
Constituição da família		
Pais	Filhos	
<p>Maria (35 anos), não trabalhava no momento da pesquisa.</p> <p>Carlos (36 anos), trabalhava em firma de obras</p>	<p>Augusto (9 anos), freqüentava a mesma classe que Artur na escola regular cursando a 2ª. Série. Recebia atendimento em instituição especializada. Apresentava cegueira adquirida aos 5 anos devido à glaucoma congênito.</p> <p>Artur (9 anos), irmão gêmeo, freqüentava a mesma classe que Augusto na escola regular cursando a 2ª. Série. Recebia atendimento em instituição especializada. Apresentava cegueira adquirida aos 5 anos devido à glaucoma congênito.</p> <p>Laura (11 anos), irmã mais velha. Freqüentou a mesma escola regular que os irmãos até o ano anterior à pesquisa e não apresentava nenhum tipo de deficiência.</p>	
Informações prévias		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maria tomou vacina de rubéola durante a gravidez, porém os médicos afirmaram que esta 		

não foi a causa da cegueira, mas sim o glaucoma congênito.

- Teve complicações na gestação permanecendo no hospital do 5º ao 7º mês.
- Tiveram complicações após o nascimento: catarata e descolamento de retina, prendendo a visão aos 5 anos.
- Os gêmeos fizeram cirurgias, porém os pais sabiam que estas eram paliativas já que a perda da visão era inevitável segundo os médicos.
- Recebeu o primeiro diagnóstico ainda no parto dos gêmeos tendo sofrido um desmaio com a notícia. Relatou que o diagnóstico foi um choque tanto para ela quanto para o marido.
- Considerou que teve problemas para aceitar a deficiência no início, e que os cuidados necessários prejudicaram sua disponibilidade para cuidar de Laura que tinha 2 anos e 6 meses na época do nascimento dos gêmeos.
- Relatou que eles mudaram para o município onde ocorreu a pesquisa no ano anterior à pesquisa, pois em AC.¹⁶ não encontraram atendimento especializado para garantir o desenvolvimento dos gêmeos.

Quadro V.45: Análise da entrevista:

RELACIONAMENTO FAMILIAR		
CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepções sobre a criança com deficiência		
Dificuldade na aceitação da cegueira. <i>“Pro Artur que perdeu primeiro foi bem estressante. Enxergou até os 5 anos aí de repente ele perdeu assim, ele ficou bem nervoso...agora já não ta mais.(pausa curta). Você não podia falar nada com ele que, você precisa de ver, era terrível. Agora não, agora não...ele não dormia...não...queria ficar só conversando. Passava a noite em claro, não dormia</i>	Maior dificuldade de Artur na aceitação da cegueira, passando por um período de adaptação.	Considerar que as dificuldades de Artur frente à cegueira foram agravadas pelo fato de ter sido o primeiro a perder a visão. Diferença no temperamento entre Artur e Augusto.

¹⁶ Ao se referir à cidade onde a família morava antes de mudar-se para o município em questão será utilizada a sigla AC para garantir o sigilo da mesma.

<i>de jeito nenhum...ficava conversando sobre qualquer coisa. Agora já acostumou, agora já não liga mais não... O Artur sempre foi mais assim...agitado”.</i>		
Aceitação da deficiência. <i>“Agora o Augusto, ele perdeu faz mais pouco tempo, ele perdeu o olho direito primeiro, depois o esquerdo e aí fez uma cirurgia pra baixar a pressão, a pressão baixou só que a visão dele não adiantou nada.... mas ele é mais tranqüilo que o Artur...desde quando nasceu, ele sempre foi mais tranqüilo”.</i>	Augusto reagiu com maior tranqüilidade à perda da visão.	Apontar a diferença nas reações dos irmãos, destacando a diferenciação no temperamento dos mesmos.
Avaliação da relação entre pais e filhos		
Itens considerados positivos na relação entre pais e filhos		
Expressão sobre a deficiência. <i>“Eles sabe porque eles ficaram cego, eles sabe, você pergunta pra eles...se você perguntar pra eles eles fala tudinho, eles explica o que tem no olho tudo...”</i>	Expressão das crianças sobre a cegueira.	Assinalar o esclarecimento dos filhos sobre a deficiência e oportunidade para que os mesmos falem sobre o assunto.
Boa relação familiar. <i>“...não tem nada não, é bem normal”.</i>	Relacionamento familiar considerado normal.	Considerar boa a relação familiar
Itens considerados negativos na relação entre pais e filhos		
Não foram constatados na entrevista.		
Avaliação da relação entre irmãos		

Itens considerados positivos na relação entre irmãos		
<p>Atenção de Laura para com os irmãos.</p> <p><i>“Ela é bem atenciosa com eles, ela cuida bem deles, você precisa de ver. Em AC eles estudavam na mesma escola, ela que estudava junto e eu ia trabalhar. Quando eles tavam com dois anos e pouco eu pus eles na creche pra eu ir trabalhar, até quando tinham cinco anos eu trabalhei. Ai ela que levava eles, que eles estudava na mesma escola. Ai ela levava, ficava com eles em casa, que tinha uma menina, é normal os três, você precisa de ver”.</i></p>	<p>Boa relação entre Laura e os irmãos.</p>	<p>Assinalar o estabelecimento de boa relação entre Laura e os irmãos, assumindo responsabilidades e compartilhando atividades com os mesmos.</p>
<p>Boa relação entre os irmãos.</p> <p><i>“Eles brinca eles briga, é assim o dia inteiro quando eles tão em casa. (pausa curta). Desse jeito. (pausa) : Eles brinca de...eles gosta de brincar de carinho, eles...tem vezes que eles fica lá no quarto conversando, um conta historinha pro outro (pausa curta). Coisa assim. (pausa) Ah...eles escreve...braille...coisa assim. Eles tão bem no Braille....Quando eles não tão brincando assim de carrinho eles catam a reglete e ficam assim escrevendo. (pausa curta). Escreve o tempo todo, escreve historinha, você precisa de ver. (pausa)”</i></p>	<p>Bom relacionamento, apesar das brigas.</p>	<p>Apontar o compartilhamento de brincadeiras e momentos de aprendizagem entre os irmãos gêmeos.</p>
<p>Compartilhamento de</p>	<p>Apreciação do contato entre</p>	<p>Assinalar o apreço pelo</p>

<p>atividades com Laura</p> <p><i>“Ah...eles fica escrevendo...eles ensina ela o Braille também. Ela já sabe um pouquinho Eles gosta de ver TV também, quando eu to na sala eles pergunta o que ta passando, eles escuta barulho, aí eles quer saber e pergunta o que ta acontecendo, mas só no escuta parece que eles já tão vendo”.</i></p>	<p>os irmãos.</p>	<p>contato entre os irmãos, demonstrando que os momentos de lazer não limitam-se à brincadeiras, mas também à oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.</p>
<p>Relação entre os irmãos.</p> <p><i>“Eles não desgruda um do outro, onde ta um o outro ta junto...com a Laura é também desse jeito”.</i></p>	<p>Proximidade dos irmãos.</p>	<p>Considerar que a relação entre os irmãos era próxima.</p>
<p>Aceitação da deficiência.</p> <p><i>“Ela sabe...desde quando foi crescendo já, né, ela foi sabendo, nós foi contando, foi explicando pra ela. Eu acho que é normal, porque quando ela vai sair assim com uma coleguinha, ela chama eles. Vai tudo junto, se o Artur não vai é o Augusto que ela leva...aí é assim...não tem preconceito não”.</i></p>	<p>Aceitação de Laura da deficiência dos irmãos.</p>	<p>Assinalar atitude aberta e não preconceituosa de Laura para com os irmãos, incluindo-os em suas atividades diárias e sociais.</p>
<p>Diferenciação na relação entre os irmãos.</p> <p><i>“A Laura se dá melhor com o Artur...o Augusto é assim mais pro meu lado. Não sei porque ela se dá melhor com o Artur, mas é desde pequenininha... é que sempre o Augusto foi mais apegado em mim, né, então, aí, era mais os dois junto ali.Aí foi crescendo assim neste</i></p>	<p>Notar as afinidades presentes entre os membros da família.</p>	<p>Destacar a maior união entre Laura e Artur; e entre Augusto e a mãe.</p>

<i>termo</i> ”.		
Itens considerados negativos na relação entre irmãos		
Brigas. <i>“Eles brinca eles briga, é assim o dia inteiro quando eles tão em casa. (pausa curta). Desse jeito. (pausa)”</i> .	Presença de brigas entre os irmãos.	Apontar que as brigas e atividades compartilhadas estão presentes na relação dos irmãos.
Motivo das brigas. <i>“Não sei, não dá pra entender, na hora que eles tão brincando, também tão brigando um com o outro, os meninos...um quer brincar de uma coisa e o outro já não quer, aí já começa”</i> .	Não entender o motivo das brigas.	Considerar que os motivos das brigas eram corriqueiros.
Brigas com Laura. <i>“Briga também...ah....sei lá porque. (Pausa) Ela gosta mais de provoca os dois e eles fica bravo com ela... eles briga assim de boca, não é de bater.Eles sempre discute, aí eu fico brava com ela e ela para”</i> .	Provocação de Laura para com os irmãos.	Assinalar que as provocações de Laura aos irmãos desencadeando brigas e conflitos.
Interferência na relação entre irmãos		
Interferência nas brigas. <i>“Eu fico brava com eles aí eles vai e um pede desculpa pro outro...na mesma hora que já tão brigando já pede desculpa um pro outro”</i> .	Necessidade de interferir nas brigas.	Interferir nas brigas entre os irmãos garantindo a resolução das mesmas.
INTERAÇÃO ESCOLAR		
CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a inclusão escolar		

<p>Percepção da inclusão escolar.</p> <p><i>“Pra mim, eu acho que tá certo, né, porque uma pessoa sempre tem que estar no meio da outra. Eu acho que não deve ter separação, eu acho que não. Eu acho que é bom pras crianças irem pra escola”.</i></p>	<p>Inclusão escolar vista como um fator positivo para o desenvolvimento das crianças.</p>	<p>Assinalar que o convívio com a diversidade proporcionava interações necessárias para o desenvolvimento das crianças.</p>
<p>Professor especializado.</p> <p><i>“Ah..eu acho que na escola tem que ter um professor especializado pra isso, aí melhora mais, porque não tem, nenhuma escola não tem. Eu acho que tinha que ter, não só aqui (referindo-se à instituição especializada), na escola também”.</i></p>	<p>Necessidade de professor especializado na escola regular.</p>	<p>Considerar que o atendimento especializado não deveria ser restrito às instituições especializadas precisando estar presente também na escola regular.</p>
Avaliação da interfaces entre inclusão escolar e relação familiar		
<p>Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar</p>		
<p>Aprendizagem do Braille.</p> <p><i>“...e eu tô aprendendo aqui, nos primeiro dia parecia que era difícil depois é fácil. (pausa curta). No começo parece que é difícil mas não é não...”</i></p>	<p>Necessidade de aprender Braille para auxiliar os filhos.</p>	<p>Apontar a disponibilidade e participação da mãe nas atividades escolares.</p>
<p>Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares</p>		
<p>Mudança de cidade.</p> <p><i>“Só que o problema lá é que não tinha muito recurso lá. Lá não tem a instituição especializada que nem aqui, aí tinha uma outra escola que tinha uma salinha com</i></p>	<p>Insatisfação com os recursos oferecidos na cidade onde moravam no que concerne ao desenvolvimento dos filhos.</p>	<p>Destacar a importância do atendimento especializado para o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos e disponibilidade familiar para buscar melhores condições.</p>

<p><i>uma professora, mas, assim, ela não ensinava sabe, não tinha muito recurso. Era uma sala igual essa aqui (a sala que estávamos tinha duas mesas e alguns livros). Não tinha muito recurso, aí não teve jeito, tivemos que mudar pra cá, né. Os dois é muito esperto pra deixa sem estudo, num dá. Aí nós mudamo pra cá”.</i></p>		
<p>Influência da inclusão na relação familiar.</p> <p><i>“...afeta do lado bom, nós fica mais tranqüilo com eles na escola...vê eles se desenvolve, ir bem, é bom pra família”.</i></p>	<p>Inclusão escolar vista como positiva.</p>	<p>Assinalar a influência da inclusão escolar nas relações familiares destacando o aumento de expectativa em relação às crianças.</p>
<p>Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança</p>		
<p>Auxílio nas tarefas escolares.</p> <p><i>“Eu que ajudo, né, eu e a Laura, quando precisa de papel pra eles passa pro Braille é eu e ela. Nós ajuda ele pra passar as tarefa pro Braille, aí quando tem que passa do Braille pra letra é aqui, aqui que passa (referindo-se à instituição especializada). E na matemática, quando eles tão fazendo lá em casa, eles pergunta pra mim ou pra Laura, quando eles não sabe, né. O professor sempre manda tarefa pra casa, tem vez que eles faz sozinho, tem vez que eles num...num pede ajuda, né”.</i></p>	<p>Auxílio de Laura e da mãe nas atividades escolares.</p>	<p>Considerar que era importante o auxílio aos gêmeos nas tarefas escolares, destacando a interação deles com Laura também nestas atividades.</p>
<p>Avaliação sobre a relação entre família e escola</p>		

<p>Relação com a escola.</p> <p><i>“No primeiro dia que eu fui lá, nesta escola daqui, primeiro dia da aula, né, o professor deles já conversou comigo, tudo normal, a diretora também. Eles são abertos...a diretora ficou mais de uma hora conversando comigo lá, fui bem recebida aqui. Eu que levo eles, né, então se tem alguma coisa eles já conversa comigo, né. Se precisa eles manda recado no caderninho, é tudo assim...”</i></p>	<p>Boa relação com a escola e consideração que os profissionais da mesma são abertos e disponíveis.</p>	<p>Assinalar posicionamento favorável da escola em relação à inclusão escolar.</p>
<p>Outros fatores relevantes</p>		
<p>Dificuldade na escolarização.</p> <p><i>“Desde dois ano e meio aos cinco eles foi pra creche, aí da creche já saiu e foi pra escola, lá onde, quando eles entraram a primeira vez na escola foi terrível... A molecada chama eles de cego e, nossa, precisa de ver, eu sempre precisava tar lá. Depois daí eles foi acostumando, mas no começo o Artur não queria ir mais pra escola só que depois foi acostumando. Não queria ir de jeito nenhum, precisa de ver”</i></p>	<p>Dificuldade dos gêmeos no início do processo de inclusão escolar.</p>	<p>Apontar que atitudes estigmatizadoras e preconceituosas dificultaram a inclusão escolar das crianças.</p>
<p>Relacionamento com os colegas.</p> <p><i>“Foi....depois no outro ano que já passou pro primeiro ano, aí os coleguinhas já cuidavam dele, aí onde eles iam, quando eles iam pro banheiro, um brigava com</i></p>	<p>Recebimento de auxílio dos colegas no ambiente escolar.</p>	<p>Considerar que o acolhimento e a mudança de atitude frente aos gêmeos na escola favoreceu a adaptação dos mesmos.</p>

<p><i>outro pra cuidar, os colega, né. Mesmo aqui na escola tem vezes que os colega briga um com outro. Mas no começo foi difícil, tinha preconceito na outra escola”.</i></p>		
<p>Atuação da professora. <i>“Então, na primeira escola tinha uma professora que era bem assim...preconceituosa, essa uma, ela era. Depois daí ela aceitou, mas no começo daí ela era bem diferente das outra. As outra tratava eles bem, mas essa uma não. Essa uma era bem diferente das outras”.</i></p>	<p>Diferenciação nas atitudes das professoras frente à deficiência.</p>	<p>Avaliar que uma das professoras da escola regular teve atitudes preconceituosas com Artur e Augusto.</p>
<p>Percepção do professor atual. <i>“Eu acho que eles tão se saindo bem. Sempre que eu vou lá ele ta ali...é, ele senta na carteira junto ali deles, ele senta com os dois, né. Os dois gosta do professor, ele é muito atencioso. Os dois professor, o da sala e da historinha...”</i></p>	<p>Satisfação com o trabalho do professor. Apreciação dos gêmeos pelo professor.</p>	<p>Apontar a atitude diferenciada do professor para com os gêmeos, auxiliando o desenvolvimento dos mesmos.</p>
<p>Relações sociais. <i>“Eles tem amiguinho, os que frequenta lá em casa é os menininhos, os vizinho que gosta de brincar lá, mas elas são menor do que eles, não vão na mesma escola... Não, eles não vai, né (referindo-se ao contato dos gêmeos com os colegas da escola fora do ambiente escolar), não dá nem tempo, nós nem para em casa. É muita correria, nós vem pra cá, né. Mas eles tem amiguinho ali vizinho...E tem uma menina,lá, vizinha, as</i></p>	<p>Boa interação social de Artur e Augusto.</p>	<p>Considerar boas as interações sociais das crianças, mesmo não tendo contato com os colegas da escola.</p>

<p><i>vezes eu to saindo pra leva eles pra escola, aí ela pega e leva os dois pra mim. Então, ela é da mesma escola só que mora mais pra cima. Ai ela fala assim pra mim “pode deixar que eu levo”, aí ela leva eles. Sempre leva eles”</i></p>		
<p>Falta de recursos.</p> <p><i>Assim, o que falta pra eles é a máquina, a máquina de Braille, né. A reglete é muito cansativa, vixe, nossa, as mãozinha deles ta cheia de bolha, sabe? O problema maior é a máquina, nós já fizemo de tudo, já fomo atrás, mas é cara....é caro, então ta difícil...a escola mesmo já correu atrás, eu também com meu marido, já fomo atrás de tudo mas é difícil... e aí a máquina só usa aqui (referindo-se à instituição especializada), que aqui tem, né. Agora lá já é difícil, na escola, aí é mais difícil, atrapalha, né. De resto acho que eles estão bem, o professor diz que ta bem. (pausa curta)”</i></p>	<p>Necessidade da aquisição da máquina Braille pela escola regular.</p>	<p>Assinalar a dificuldade no uso da reglete pelos gêmeos, e destacar a necessidade de acesso à máquina Braille no espaço escolar como forma de facilitar o ensino-aprendizagem das crianças.</p>
<p>Professor especializado</p> <p><i>“Então, agora, o professor deles é agora que está aprendendo o Braille, no começo foi difícil que ele não entendia nada... agora que ele sabe um pouquinho o Braille, o Soroban ta aprendendo um pouquinho, mas eu acho que tinha que ter sim, um professor que saiba. O diretor tinha que arranjar um professor que fosse especializado, aí</i></p>	<p>Necessidade da presença de um professor especializado na escola regular como fator facilitador do processo de inclusão.</p>	<p>Assinalar que apesar da boa vontade do professor da escola regular em aprender a escrita Braille e o Soroban, a falta destes conhecimentos de forma aprofundada dificulta o processo de inclusão escolar.</p>

<i>facilitava...”</i>		
-----------------------	--	--

5.5.2.4. *Entrevista com Augusto (Anexo 7B):*

Quadro V.46: Dados do gerais

Local da entrevista	Instituição Especializada
Escolaridade	2ª série.
Duração	15 min.
Gostava de:	<p>14. Brincar (de carrinho, de bola e de advogado).</p> <p>15. Passear (com o pai)</p> <p>16. Andar de bicicleta (com o pai)</p>
Não gostava de:	Não foi constatado na entrevista.

Quadro V.47: Análise da entrevista

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Relação familiar. (É boa?) <i>é</i> . (E o que tem de bom?) <i>É...que...quando é Natal toda gente se reúne, e também é porque dia de...é...é...ah...é porque a gente não implica com as coisas...e também porque não briga (Não briga?) Nunca.</i>	Boa relação familiar	Considerar que a relação familiar é positiva e sem brigas.
Brincar com os irmãos. <i>É...de advogado. (E como é esta brincadeira?) É pega, é pega...é pega uns caderno, e</i>	Bom relacionamento com os irmãos	Compartilhar atividades de lazer com os irmãos e valorizar tal contato.

<p><i>daí a gente fica escrevendo, e daí a gente pega o controle e finge que é nosso telefone. (pausa)... ela (referindo-se à Laura) gosta de pega um telefoninho, igual o da professora que tava lá dando aula, aí ela pega e fica brincando...ela faz o dever da escola, né, aí depois ela pega uns caderno já do ano passado da escola, né, e ela fica escrevendo. E daí a gente também escreve. Eu gosto de brinca com eles.</i></p>		
<p>Ajudar nas tarefas de casa <i>“Ajuda ela (referindo-se à mãe)...quando ela ta lavando a louça eu e o Artur pega e enxuga e eu guardo e o Artur enxuga e eu faço isso com a minha irmã também”.</i></p>	<p>Inserção nas atividades familiares.</p>	<p>Participar das atividades diárias da casa de forma ativa e prazerosa.</p>
<p>Relacionamento com o pai. <i>“...é...eu gosto de...conversa e mostra as coisa que eu fiz...também eu gosto de ir passeia com ele... É...eu gosto também de anda de bicicleta com meu pai...eu não posso anda de bicicleta controlando ela aí eu ando com meu pai”</i></p>	<p>Apreço pelo contato com o pai.</p>	<p>Assinalar bom relacionamento com o pai, buscando sua companhia em diferentes situações.</p>
<p>Importância da família <i>“Porque a nossa família nos ajuda, né? ...Em tudo que a gente precisa”.</i></p>	<p>Considerar importante a relação familiar.</p>	<p>Apontar a família como fonte de segurança e amparo.</p>
<p>Itens considerados negativos na relação familiar</p>		
<p>Não foram constatados nesta entrevista.</p>		
<p>Avaliação da interação escolar</p>		

Itens considerados favorecedores à relação escolar		
<p>Gostar do professor.</p> <p><i>“Eu gosto...Quando o professor passa produção de texto...também quando é....de matemática”</i></p>	<p>Bom relacionamento com o professor.</p>	<p>Apreciar a relação com o professor e sua forma de trabalho.</p>
<p>Ajuda da família.</p> <p><i>“A minha mãe e a minha irmã...e...e o meu irmão também quando, e eu também ajudo ele”.</i></p>	<p>Importância de receber ajuda da família.</p>	<p>Assinalar atitudes de cooperação entre os membros familiares.</p>
<p>Estar na mesma classe que Artur.</p> <p><i>“ Eu gosto, porque na hora que eu não sei de uma coisa ele me ajuda e eu também ajudo ele na sala. (Se você pudesse escolher ficaria com seu irmão na mesma sala ou em sala separada?) Na mesma sala, no ano passado nós estudava separado, lá em AC, ele era da outra turma. (pausa)... eu prefiro agora na mesma sala”.</i></p>	<p>Boa interação com Artur em sala de aula.</p>	<p>Considerar que a presença do irmão gêmeo na mesma sala favorece as interações escolares.</p>
Itens considerados desfavorecedores à relação escolar		
<p>Interação com colega.</p> <p><i>“A gente não pode nem deixa nosso material quando nós vai pro recreio que ele pega e fica fuçando, e daí eu já peguei, e um material bem pequenininho que chama punção, eu enfiei no meu bolso, quando eu vou na hora do recreio eu ponho no meu bolso. (Se não ele pega?) Pega, não é muito</i></p>	<p>Descontentamento com atitude do colega.</p>	<p>Apontar atitudes inapropriadas de um colega na escola, gerando a necessidade de tomar certos cuidados.</p>

<i>legal....</i>		
<p>Atitude preconceituosa</p> <p><i>“ Na escola, veio um palhaço no dia das criança, foi numa quinta feira, né? Veio um palhaço o Mr. Tom, e daí, e daí, ele escolhia as criança menos eu e o Artur. E daí tinha uma menina que falou pro meu irmão, este cego, não, “este menino é bobo”, mas eu não sei porque ela falou isto. Daí o Artur deu uma bronca dura nela. Ela falou: “Esse ceguinho é bobo”. Daí o Artur falou: “E daí, te importa se eu sou cego? Se te importa vai pra lá”. (E como você se sentiu?) “Mal né, mas já to acostumado, eu enxergo bem pouquinho deste olho (esquerdo), quer dizer vejo só luz, mas to perdendo tudo”</i></p>	Descontentamento com a presença de preconceito.	Assinalar a existência de atitudes preconceituosas e sentir-se mal frente as mesmas.
Indicadores de relação em sala de aula.		
<p>Ajuda.</p> <p><i>“Tem o professor, e sabe aquela professora? Aquela que ajuda?(A professora auxiliar?) É, ela também me ajuda....ah, eles ficam perto de mim e me ajudam quando tenho duvida”.</i></p>	Bom relacionamento em sala de aula e recebimento de auxílio.	Considerar que a ajuda recebida do professor e da professora auxiliar favorecia o desempenho escolar.
Indicadores de relação no recreio		
<p>Interação com os colegas.</p> <p><i>“Brinca na hora do recreio. Tem um, sabe? Tem um morrinho ali que daí a gente brinca e desce correndo...Um dia eu escorreguei, não</i></p>	Bom relacionamento com os colegas.	Destacar inserção ativa nas atividades escolares desenvolvidas também na hora do recreio.

<p><i>machuquei mas eu escorreguei e caí de bunda.....agora...acho que...agora a zeladora da escola não deixa mais ir lá... A gente fica andando...e tem vez que a gente fica tomando lanche, nós fica lá na mesa contando piada”.</i></p>		
Outros pontos relevantes		
<p>Interação social. <i>“Tem, tem umas menina...assim, uma tem quatro e a outra tem cinco aninhos. E também a minha mãe vai ser a madrinha...é...a madrinha da irmãzinha delas recém nascida, que vai fazer três mês sábado. Não, é dois mês quer dizer... A gente brinca....sabe? De corre, né? E também a gente pega uns bonequinho delas e a gente tem que pega e daí elas puxa da nossa mão e daí a gente tem que, sabe? Que nem polícia e ladrão. Elas roba alguma coisa e aí a gente tem que corre atrás delas”.</i></p>	<p>Bom contato social fora da escola.</p>	<p>Compartilhar atividades de lazer com colegas que não são da escola demonstrando inserção social.</p>

5.5.2.5. Entrevista com Artur (Anexo 7A):

Quadro V.48: Dados do gerais

Local da entrevista	Instituição Especializada
Escolaridade	2ª série
Duração	15 min. 53 seg.
Gostava de:	<p>8. Reunir-se com a família</p> <p>9. Brincar (de carrinho com o irmão)</p>

	10. Assistir televisão
Não gostava de:	3. Brigar (com Augusto ou com Laura) 4. Ser repreendido (pela mãe ou por Laura)

Quadro V.49: Análise da entrevista

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Concepção sobre a relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
Relação familiar. <i>“É boa, boa...é boa. (pausa)... Quando todo mundo ta reunido...junto. (pausa)... É porque...é legal ter a família junta”.</i>	Boa relação familiar.	Apreciar o contato familiar.
Atividades familiares <i>“Gosto de brincar com meu irmão de carrinho...hum...de assistir TV...ah....gosto de ver chiquititas que passa no SBT e Chaves...”</i>	Compartilhamento de atividades com o irmão.	Assinalar boa interação com o irmão.
Brincar com a irmã. <i>“...mas, quando ela brincava com agente, quando agente era pequenininho, agente brincava, tinha, as vezes tinha de brincar de carrinho e as vezes de escolinha. Daí agente brincava...”</i>	Bom relacionamento com a irmã.	Apreciar o compartilhamento de atividades com a irmã mais velha.
Itens considerados negativos na relação familiar		
Relação com a irmã <i>“...ah...hum...ela nem brinca com agente...é que ela já tem onze anos, né,... Ah..tem dia</i>	Descontentamento com o afastamento da irmã.	Sentir falta da irmã nos momentos de brincadeira.

<i>que ela chama agente pra brincar, mas é muito difícil...só quando ela não tem nada pra fazer”.</i>		
<p>Brigas com Artur.</p> <p><i>“Às vezes, eu penso que agente ta brincando de carrinho e aí a gente bate a cabeça aí o Artur fica nervoso e já bate na gente. Às vezes também quando a gente ta fazendo tarefa aí eu tenho que corrigir ele, é porque as vezes ta, do que ele escreve, né, aí ele fica bravo comigo, mas daí a gente já pede desculpa. É rapidinha a briga”</i></p>	Descontentamento com as brigas com Artur.	Considerar que Artur é mais irritado gerando brigas entre os irmãos, porém estas brigas eram de fácil resolução.
<p>Brigas com Laura</p> <p><i>“Ah...a gente, ela...irrita a gente aí a gente irrita ela, agente enche o saco né. Tinha um leite Laura lá em AC, (ri) daí a gente chama ela de vaca, chama ela de vaca, daí ela se irrita. Só que depois nós já pede desculpa...”</i></p>	Descontentamento com as brigas com Laura.	Considerar que as provocações entre os irmãos geravam conflitos facilmente solucionados.
<p>Ser repreendido pelos pais e pela irmã.</p> <p><i>“Ah...briga...quando nós ta fazendo muita bagunça...é...é isso... A minha irmã, a minha mãe também fica brava quando a gente coloca as coisa e não guarda no lugar...nós tira do lugar e não volta, não guarda”</i></p>	Descontentamento em ser repreendido pelos pais ou pela irmã.	Não apreciar a repreensão dos pais e da irmã em consequência dos seus atos.
Avaliação da interação escolar		
Itens considerados favorecedores à relação escolar		

<p>Gostar da escola.</p> <p><i>“Adoro! Gosto quando o professor passa produção de texto. Gosto de escrever texto de tudo que o professor passa... Também um pouco de matemática também. Eu gosto....mas...é que...mas é mais difícil matemática...eu acho mais difícil.</i></p>	<p>Bom relacionamento com o professor.</p>	<p>Apontar boa interação com o professor e gostar das atividades de sala de aula, mesmo quando trazem dificuldade.</p>
<p>Ajuda dos familiares</p> <p><i>“A minha irmã, quando...o professor passa coisa pra mim...é...tarefa...assim, difícil...e quando passa alguma coisa assim...que eu e o Augusto tem o um livrinho...ele deu...o professor e falou pra nós..é...coloca em Braille, né. Daí a minha mãe e a minha irmã dita pra gente...eu gosto quando elas me ajuda”.</i></p>	<p>Apreço pela ajuda recebida da mãe e da irmã.</p>	<p>Considerar que o auxílio dos familiares nas atividades escolares favorecia a inserção no ambiente escolar.</p>
<p>Estar na mesma sala que Augusto.</p> <p><i>“...eu gosto que meu irmão ta na sala, um ajuda o outro...nós nos ajuda...mas nós também briga, quando o Antônio...as vezes o Antônio acorda nervoso...nós fala com ele e ele já “auau”. E depois agente só fala um negócio lá e ele nem...ele fica nervoso...aí eu falo para ele desculpar e ele desculpa... (Se você pudesse estudaria em sala diferente?) Não...eu gosto da mesma sala...fica mais fácil...daí, é mais fácil porque eu já fico sabendo de tudo que o Augusto faz e também...agente...nos ajuda lá em casa fazendo tarefa</i></p>	<p>Gostar de estudar na mesma classe que Augusto.</p>	<p>Assinalar o estabelecimento de atitudes cooperativas com Augusto por estudarem na mesma sala, mesmo quando o irmão ficava nervoso.</p>

<p><i>quando o professor...nós sempre faz tarefa junto, um ajuda o outro”.</i></p>		
<p>Itens considerados desfavorecedores à relação escolar</p>		
<p>Interação com colega. <i>“Tem um moleque lá que fica pegando minhas coisas e eu vou lá fala com ele aí ele me dá as coisa...E tem...Tem uma menina, né, fica falando mas depois ele pede desculpa. Os menino não. Uma vez ele pegou uma...uma punção que eu escrevo, né, aí eu falei pra ele me dá, né, e falei que ia rabisca o caderno dele aí ele me dá por causa disso. Mas eu tenho que falar as coisas, que se não eles não dão....Eu sei me defender, né?”</i></p>	<p>Descontentamento com atitude do colega.</p>	<p>Considerar que a atitude do colega ao pegar seu material era inapropriada. Resolver seus conflitos de forma autônoma e independente.</p>
<p>Atitude de preconceito <i>“Lá na escola todo mundo gosta da gente....mas, num dia lá, é uma menina, lá, ela não tava sabendo nada. Aí eu tava quieto lá no meu lugar e a menina começou a mexer comigo aí eu falei “Menina eu acho que você não sabe, não, né, você não ta vendo eu não enxergo”. Acho que ela não reparo, aí eu falei: “Menina eu não sei se você reparo no rosto dos outros mas eu não enxergo não”. Daí ela começou a resmungar lá, mas depois, eu falei, disse pra ela, aí ela ficou quieta. Porque eles fica nos...fica falando as coisas que nem sabe da gente, daí</i></p>	<p>Descontentamento com atitudes de preconceito.</p>	<p>Assinalar atitude preconceituosa de colega e reação de Augusto à mesma.</p>

<p><i>eu falo...ai...eu fiquei...ai eu fiquei...ai não sei o que eu fiquei, mas eu falei isso para a menina, eu falei porque ela tava vendo que eu não enxergava e ficou falando isto”.</i></p>		
<p>Indicadores de relação em sala de aula.</p>		
<p>Interação com o professor e com Augusto. <i>“...eu sento junto com o Augusto ali...e o professor...e agente faz...”</i></p>	<p>Boa interação com o professor e com o irmão em sala de aula.</p>	<p>Considerar que a cooperação com o irmão e o auxílio do professor favoreciam seu dia-a-dia escolar.</p>
<p>Indicadores de relação no recreio</p>		
<p>Interação com os colegas. <i>“...É...é que geralmente eu não faço nada no recreio. Só fico passeando pela escola...um amigo me leva lá. A gente ficava indo num mato lá que a gente chama...que era bom...que a gente brincava lá...era no fundo da escola, mas a gente não gosta de lá. É que o Augusto que não gosta, é porque ele levou um escorregão...ele não gostou que ele escorregou. É que todo mundo viu, ele não gostou... (ri).(Então agora você não brinca mais na hora do recreio?) Brinco, brinco lá na mesa, quando eu to, quando agente ta comendo, né...quando nós ta tomando lanche, nós conta piada...é...nós conta piada.</i></p>	<p>Boa interação com os colegas e com o irmão no recreio.</p>	<p>Compartilhar atividades com os colegas e com o irmão no momento do recreio, e apontar atitude de preocupação e lealdade para com o irmão.</p>

5.5.2.6. Entrevista Familiar de Augusto e Artur (Anexo 7E):

Quadro V.50: Dados gerais.

Local da entrevista	Residência da família.
Duração total da atividade	43 minutos
1º. Momento	22 minutos
2º. Momento	21 minutos

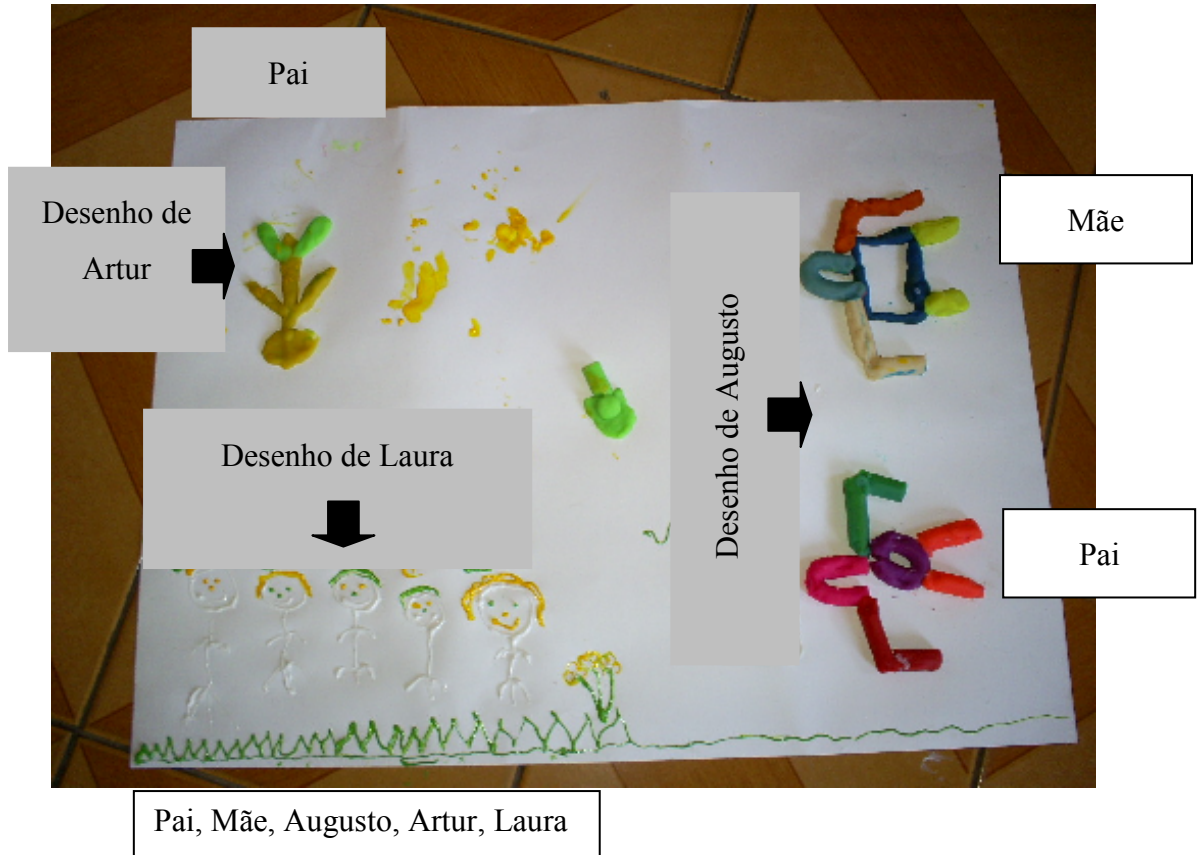
1º. Momento: Representação da família em desenho.

Descrição: A entrevista familiar ocorreu na residência da família e contou com a participação de: Augusto, Artur, Laura, Carlos e Maria.

Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue uma cartolina branca, um pacote de massinha com 12 cores e três tubos de cola de alto relevo de cores variadas, e solicitado que eles representassem a família. A partir deste momento com o consentimento de todos, foi iniciada a gravação. A transcrição da gravação encontra-se no anexo 7E.

Ao final da atividade, foi solicitada a permissão para que fossem tiradas fotos da representação da família, neste caso as fotos precisaram ser editadas já que eles inseriram o nome dos familiares no desenho.

Figura V.10. Foto geral



Detalhes:

Figura V.11. Desenho de Augusto:



Figura V.12. Desenho de Artur:



Figura V.13. Desenho de Laura



Quadro V.51: Análise dos desenhos.

<i>Participação na Confeção do Desenho</i>	
<i>Laura</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciou o desenho em um canto da cartolina, logo após terem sido dadas as instruções. ▪ Pegou a cola branca e iniciou o desenho pelo pai. ▪ Ajudou os irmãos ao longo da atividade esclarecendo as cores da massinha, sua localização bem como na “avaliação” das características do desenho. ▪ Demonstrou interesse na confecção dos desenhos e prazer em efetuar a atividade.
<i>Augusto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciou o desenho com a massinha solicitando informações para o pai, mãe e para a irmã sobre a cor do desenho, aparência.... ▪ Demonstrou interesse na confecção dos desenhos e prazer na atividade.
<i>Artur</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No início não quis desenhar, foi então estimulado pelo pai para que iniciasse seu desenho. ▪ Por diversos momentos expressou seu descontentamento com o desenho afirmando que não sabia desenhar. ▪ Reclamou do comportamento de Augusto por ter usado toda a massinha.
<i>Maria</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientou os filhos quanto às características do desenho e dos materiais. ▪ Não desenhou.
<i>Carlos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientou e incentivou os filhos, em especial Artur que demonstrou resistência em fazer o desenho. ▪ Não desenhou.
<i>Observações das interações familiares</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carlos logo após as instruções incentivou Artur a participar da atividade. ▪ Durante todo o tempo em que as crianças estiveram desenhando ele incentivou-as e orientou-as quanto ao uso dos materiais. ▪ Divertiu-se com a produção dos desenhos, brincando com os filhos quanto à aparência dos mesmos. ▪ Houve boa interação familiar buscando inserir e facilitar a atividade dos gêmeos. ▪ Notou-se maior dependência de Artur para confeccionar seu desenho, solicitando orientações constantes e “pareceres” quanto à aparência dos desenhos. ▪ Laura tanto participou da atividade fazendo o seu desenho, quanto auxiliou os irmãos na confecção dos deles. 	

2º. Momento: entrevista.

Ao final do desenho iniciou-se a entrevista semi-estruturada com toda família (anexo 7E). As perguntas foram feitas sem serem direcionadas a uma pessoa específica, para observar a manifestação dos membros da família, porém em alguns momentos para esclarecimento de algumas questões a entrevistadora precisou direcionar a pergunta para um deles. A seguir encontra-se a análise da entrevista:

Quadro V.52: Análise da entrevista.

CATEGORIA	O QUE A ENTREVISTADA MOSTROU	INTERPRETAÇÃO
Avaliação da relação familiar		
Itens considerados positivos na relação familiar		
<p>Percepção da relação familiar</p> <p>Carlos: <i>“Ah, a família é... Como eu posso falar, ah... tem um tempo que é, tá beleza, um outro tempo... ah tem um que tá bom, outro que tá ruim, mas a gente convive. Não tem como ficar cem por cento né”</i>.</p> <p>Augusto – <i>“Pai toda família tem tempo mal, toda família tem tempo mal... Só a gente que é feliz, nós estamos juntos toda a hora”</i>.</p>	Boa relação familiar apesar dos problemas.	Carlos considerar que o relacionamento familiar tem momentos bons e ruins, e posicionamento de Augusto quanto à importância da convivência familiar.
<p>Convivência familiar.</p> <p>Carlos: <i>“Ah no dia-a-dia eu considero assim que tá ótimo a nossa convivência no dia-a-dia. Lógico que toda família tem aquele momento ruim né, momento em que a gente... tem um dia que não tá bom né, mas tirando isso</i></p>	Apesar de momentos difíceis a convivência familiar era boa.	Apreciar o contato com os familiares.

<i>aí, tá ótimo, com a convivência da gente, né”.</i>		
<p>Atividades compartilhadas</p> <p>Carlos: <i>“Ah, assim a gente gosta de, quando a gente pode, sair, passear e... A gente gosta assim, quando a gente pode, a gente vai no shopping, pra andar nos brinquedos lá”.</i></p> <p>Laura: <i>“Assistir televisão”</i></p> <p>Augusto e Artur: <i>“Chaves”</i></p> <p>Carlos- <i>“Tem DVD, tem desenho, tem o Chaves normal, tem de tudo”</i></p>	Compartilhamento de atividades com os familiares	Apreciar as atividades feitas em conjunto com a família, demonstrando boa interação.
<p>Brincadeiras entre os irmãos</p> <p>P: Do que que eles gostam de brincar?</p> <p>Laura: <i>“Carrinho”.</i></p> <p>Maria: <i>“É carrinho, a tem mais, que eles inventam...”</i></p> <p>Artur: <i>“Cantar”.</i></p> <p>Laura: <i>“Cantar, eles cantam”.</i></p>	Irmãos gêmeos – apreciar o contato um com o outro.	Assinalar a relação próxima entre os irmãos com compartilhamento de atividades e afeição.
<p>Relacionamento com Laura</p> <p>P (para Laura): Você não brinca com eles?</p> <p>Laura: <i>“Às vezes, só de vez em quando”.</i></p> <p>P: Aí vocês brincam de quê?</p> <p>Maria: <i>“Ela põe ele pra escrever...”</i></p> <p>Laura: <i>“Brinca de escolinha”.</i></p>	Afastamento de Laura das atividades dos irmãos.	Assinalar que apesar de não compartilhar atividades com frequência Laura brincava com os irmãos em algumas situações.
Itens considerados negativos na relação familiar		
Briga entre irmãos	Descontentamento dos	Apontar a existência de

<p>Artur: <i>“Quando a gente tá brincando e bate a cabeça”</i>.</p> <p>Augusto: <i>“Um no outro”</i>.</p> <p>P: Ah é? E isso acontece muito?</p> <p>Augusto: <i>“Acontece, porque o Artur, ele sempre fica “eu não tenho culpa” quando a gente batia a cabeça, ela já vem e fala que machucou”</i>.</p> <p>Maria: <i>“Ah esses dois aí, um quer brincar de uma brincadeira e o outro de outra e aí um fica bravo com o outro”</i>.</p> <p>P: E como é que eles resolvem?</p> <p>Maria: <i>“Ah fica um bravo com o outro e depois vão pedir desculpa”</i>.</p>	<p>gêmeos com brigas.</p>	<p>brigas entre os irmãos por motivos corriqueiros e de fácil resolução.</p>
<p>Brigas com Laura.</p> <p>Laura: <i>Quando eles vêm, e eu to fazendo algo de errado e ele fala pra Mãe me irrita, ela grita comigo e fica brava comigo.</i></p>	<p>Descontentamento de Laura com atitude dos irmãos.</p>	<p>Laura considerar que os irmãos provocavam atritos entre ela e a mãe.</p>
Concepção de inclusão escolar		
<p>Não foi constatado nesta entrevista</p>		
Avaliação da interface entre inclusão escolar e relação familiar		
<p>Indicadores de influência da família no processo de inclusão escolar</p>		
<p>Participação das atividades escolares.</p> <p>Carlos: <i>“Tem que ver o interesse deles, aqui em casa é o dia inteiro escrevendo, escrevendo, pega um livrinho, Mãe dita pra mim, a</i></p>	<p>Participação da família nas atividades escolares.</p>	<p>Família apoiar e auxiliar os gêmeos nas atividades escolares.</p>

<i>Mãe deles dita e vai escrevendo”.</i>		
Indicadores de influência da inclusão escolar nas relações familiares		
<p>Mudança.</p> <p>Carlos: <i>“Porque eu percebo que assim, se a gente tivesse há dois anos ou três anos aqui (referindo-se ao município onde moravam no momento da pesquisa), eles não tariam nesse ponto, taria muito mais melhor do que a gente tava em AC. Porque lá em AC eles não tinha recurso nenhum. A gente tinha tudo na base da briga lá, tinha que conseguir material em Braille pra eles, não conseguia, um professor não conseguia, aqui mal a gente matriculou eles na escola, ali já, já até arrumou professor, o professor já interessou, já tá até fazendo aula na instituição especializada... Nossa melhor coisa que aconteceu na vida deles e na vida da gente. Tá certo que tem aquela correria da gente, eu trabalho fora, a mulher fica aqui levando eles pra todo lado, mas pra mim tá bom”.</i></p>	<p>Satisfação com o processo de inclusão e desenvolvimento das crianças.</p>	<p>Família mudar de município para buscar melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem para os filhos.</p>
<p>Inclusão escolar inicial</p> <p>Carlos: <i>De AC eu não posso falar nada de bom pra eles. É igual eu falei pra você.</i></p> <p>Maria: <i>“O desinteresse era principalmente da diretora”.</i></p> <p>Artur: <i>“Ela era chatinha que só”.</i></p>	<p>Importância de atendimento especializado para o desenvolvimento das crianças.</p>	<p>Considerar que as crianças além de frequentar a escola regular precisavam de recursos especializados para garantir a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.</p>

<p>Carlos: <i>“Do núcleo também... Da região. É municipal né... Não tinha interesse pra nada, eu falava pra eles, não tem como, se no outra cidade tem jeito, aqui também tem jeito, então ela ficava fazendo a cabeça da gente pra gente vir pra cá”</i>.</p> <p>Maria- <i>“Aí eu trazia eles toda semana de terça-feira (referindo-se à instituição especializada)”</i>.</p>		
<p>Mudança na família.</p> <p>Carlos: <i>“Como eu falo pra mim é uma satisfação poder levar eles na escola, pra mim não mudou nada, mudou pra melhor né”</i>.</p>	<p>Inclusão escolar como fonte de mudanças familiares.</p>	<p>Estar satisfeito com a inclusão escolar no município em que a família morava, e considerar que a mesma trouxe mudanças positivas para a família.</p>
<p>Indicadores de auxílio de familiares nas atividades escolares da criança</p>		
<p>Participação nas atividades escolares</p> <p>Carlos: <i>“Todos nós participamos... Tipo, tem uma atividade na escola a gente tá acompanhando, a Laura também, se tem uma atividade, um trabalho, a gente acompanha direto”</i>.</p>	<p>Participação no cotidiano escolar das crianças.</p>	<p>Assinalar a atenção e abertura familiar para as atividades escolares das crianças.</p>
<p>Ajuda nas tarefas.</p> <p>Carlos: <i>“Também. As duas fica aí direto né... toda ajuda”</i>.</p>	<p>Auxílio nas tarefas escolares.</p>	<p>Assinalar disponibilidade de Maria e Laura para fornecer ajuda aos gêmeos nas atividades escolares.</p>
<p>Ajuda de Laura quando os três irmãos freqüentavam a mesma escola.</p> <p>Laura: <i>“Ah, tinha um monte de gente que ajudava eles no recreio, pra levar eles na pia, eu ajudava”</i>.</p>	<p>Boa relação entre os três irmãos ao freqüentarem a mesma escola.</p>	<p>Apontar interação e preocupação de Laura com os irmãos em ambiente escolar.</p>

<p>P: Você gostava? Laura: “Gostava”.</p>		
<p>Avaliação sobre a relação entre família e escola</p>		
<p>Escola em AC Carlos: “<i>AC antigamente era assim o pessoal não dava atenção pra gente. Não fazia nada, então é apesar que, quando eles entrou na escola, eles tavam parados, que, a professora não ensinava eles, a diretora não ensinava eles, eles do jeito que chegava sentava na carteira e ficava lá. Quantas vezes e vezes eu ficava lá e entendeu, os dois sentados lá, não dava uma atividade pra eles, não dava nada. Ai eu falei, eu ia no núcleo, conversei no núcleo, e falei como é que vai fazer essas crianças, desse jeito na escola? Ninguém ensina ninguém, "ah, mas a gente não tem o treinamento pra isso", mas puxa, vamos correr atrás disso aí, "ah mas a gente não tem, não tem condição, leva eles na sala de recurso".</i> Maria: “<i>É, uma salinha...E ela não tinha material necessário</i>”.</p>	<p>Descontentamento com o posicionamento da escola e do núcleo regional em AC.</p>	<p>Avaliar que a escola em AC não estava nem preparada para receber, nem disposta a fazer alterações na sua forma de funcionamento para atender as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de Artur e Augusto.</p>
<p>Inclusão escolar no município em que moravam no momento da pesquisa. Carlos: “<i>Chego aqui, na escola aqui é a maior satisfação de ver professora, diretora, tudo, falou "oh Pai eu não sei o que vou fazer</i></p>	<p>Satisfação com a postura da escola e do professor.</p>	<p>Apontar a diferença do atendimento escolar recebido nos dois municípios em que a família morou, destacando o posicionamento aberto e a demonstração de interesse da escola regular que as crianças freqüentavam no momento</p>

<p><i>com seus filhos, mas vamos dar o melhor pra eles, como que eu vou fazer com eles?". Eu falei não esquentar a cabeça, eles ensinam você. Cheguei aqui oh, o primeiro dia de aula e já veio o professor que nem eu falei da primeira vez, professor já se interessou, já foi lá, no núcleo lá, quer aprender, e tá aí. Tudo o que precisa na parte de escola, tá aí oh".</i></p>		da pesquisa.
<p>Relação com o professor: Carlos: <i>"Ah, o professor é super atencioso com eles, nossa se preocupa demais. Tá, quando eu tava trabalhando aqui na cidade, eu ia lá, tava na carteirinha deles ensinando eles, pegando na mão deles, escrevendo tudo certinho".</i></p>	Satisfação com o trabalho do professor do ensino regular.	Apreciar o trabalho do professor da sala regular na busca do atendimento das necessidades educacionais dos irmãos.
Outros fatores relevantes		
<p>Falta de máquina Braille na escola. Carlos: <i>"Tem coisa pra melhorar ainda né, a gente tava brigando.... Por exemplo, o que eles precisam... Eles precisam da máquina em Braille, pra eles ali... Não tem, isso porque a prefeitura tem obrigação, e tem como fazer, mas não tem como, a gente vai atrás pra ver se consegue essa máquina, mas não consegue".</i></p>	Necessidade da escola regular ter uma máquina Braille.	Apontar a necessidade de terem acesso à máquina Braille, ao menos na escola regular, e a dificuldade em consegui-la.
<p>Perda do benefício. Carlos: <i>"Olha o que eu fico indignado também, que nem os dois tem a mesma</i></p>	Descontentamento com a política de corte do benefício das crianças.	Assinalar descontentamento com a perda do benefício do INSS das crianças, pois segundo Carlos o salário que recebia não era suficientes

<i>deficiência, tem o benefício. Não tem nada a ver com isso aí, mas, oh, se eu arrumo igual eu tô empregado agora, esse salário barra o sistema do INSS, o INSS automaticamente cancela o benefício dos dois”</i>		para atender a necessidade dos filhos.
--	--	--

5.5.3. *Convergências dos dados categorizados*

5.5.3.1. *Dados gerais sobre as crianças com deficiência visual:*

Com relação ao diagnóstico da deficiência de Augusto e Artur, Maria relatou que foi um choque ainda na sala de parto, já que a médica deu a notícia durante a cesárea, dizendo que os gêmeos apresentavam deficiência visual. Maria contou que teve problemas na gestação precisando ficar internada do quinto ao sétimo mês, porém, não esperava por esta notícia.

Quanto à aceitação da deficiência, notou-se no discurso de Maria a culpabilização pela presença da mesma, ao dizer que tomou vacina de rubéola no início da gravidez. Contou que perguntou sobre a possibilidade de ter sido esta a causa do glaucoma congênito para o médico, e este afirmou que não. Mesmo assim, Maria apresentava em seu discurso traços desta culpa. Ressaltou também que foi difícil aceitar a deficiência dos filhos e assinalou que devido aos cuidados que precisava prestar aos gêmeos teve dificuldades para atender as necessidades de Laura.

Ainda em relação à aceitação verificou que Augusto e Artur tiveram dificuldade em aceitar a perda da visão. Artur foi o primeiro a perder a visão, o que aconteceu de forma repentina deixando-o nervoso e com problemas para dormir. Augusto perdeu a visão posteriormente e de forma gradual, enfrentando com mais tranquilidade a situação.

Quanto ao desenvolvimento, temperamento e comportamento de Augusto e Artur eles eram percebidos¹⁷:

Pela mãe:

Em seu discurso Maria comparou o temperamento dos filhos, ao dizer que Artur era mais agitado e nervoso e Augusto era mais tranquilo.

Pelo pai:

Na entrevista familiar o pai destacou que os irmãos eram crianças inteligentes.

Pelo professor da escola regular:

Ivan considerou que as crianças eram comunicativas, proporcionando fácil interação entre eles.

Pela coordenadora da instituição especializada:

Joana ressaltou que as crianças eram:

- dinâmicas;
- participativas;
- de fácil interação.

Quanto à relação dos gêmeos com outras crianças, o professor da escola regular apontou a boa interação dos irmãos com os colegas de escola tanto em sala de aula quanto no recreio. Maria, por sua vez, também relatou que ambos tinham contato com vizinhos compartilhando momentos de lazer e brincadeiras e estabelecendo boa inserção social. Também na entrevista familiar ficou clara a facilidade de interação social de Artur e Augusto em especial no ambiente escolar.

¹⁷ A descrição das características dos irmãos foi feita em conjunto já que nas entrevistas os sujeitos referiam-se a eles em conjunto, destacando por poucas vezes características específicas de cada um. Quando estas características foram ressaltadas estão observadas no texto.

5.5.3.2. *Relação familiar:*

No que diz respeito à relação familiar, foi constatado nas entrevistas que os membros da família a consideravam como boa, Artur assinalou que gostava de estar reunido com a família e Carlos relatou que apesar das dificuldades considerava que no geral a relação era boa, demonstrando apreço pela convivência familiar.

No que diz respeito às atividades que a família gostava de compartilhar foram destacadas:

- Brincar com os irmãos – por todos os sujeitos, com preferência para brincadeiras de bola, carrinho e advogado.
- Assistir televisão – por todos os sujeitos, com destaque para o desenho do Chaves. O professor da escola regular em seus comentários relatou o fato de que achava que os familiares explicavam os programas de televisão para as crianças, já que as mesmas tinham acesso aos seus conteúdos visuais. Esta informação foi corroborada por Maria que afirmou compartilhar este momento com os filhos, muitas vezes explicando as imagens, e proporcionando aos filhos inserção na cultura imagética tão presente na mídia televisiva.
- Passear com o pai – Augusto destacou em sua entrevista que gostava de passear e andar de bicicleta com o pai, o que foi corroborado pelo discurso de Carlos na entrevista familiar, que assinalou que esta atividade era apreciada por todos os membros da família.
- Atividades com Laura – apesar de todas as crianças afirmarem que Laura não brincava com os irmãos, destacaram que compartilham atividades como, por exemplo, escrever em Braille. Além disso, Artur em sua entrevista ressaltou que gostava da época em que Laura brincava com eles, sentindo falta de compartilhar brincadeiras com a irmã.

Outro ponto que deve ser destacado é que Maria considerou importante a atenção que Laura fornecia aos irmãos, estando sempre atenta às necessidades dos mesmos e ajudando-os. Destacou que quando os três freqüentavam a mesma escola, Laura auxiliava-os também no ambiente escolar. Na entrevista familiar Laura confirmou esta informação e disse que gostava da interação com os irmãos na escola.

Ainda quanto à relação entre os irmãos, Maria destacou a proximidade dos mesmos e a aceitação de Laura da deficiência de Artur e Augusto, dizendo não haver preconceito na relação.

Ressaltou que o diálogo sobre a deficiência na família era aberto o que podia favorecer então esta aceitação. Apesar deste contato próximo, verificou que havia uma afinidade diferenciada entre eles, segundo ela, Laura era mais próxima de Artur enquanto Augusto da própria Maria.

Augusto em sua entrevista ressaltou que considera a família muito importante, destacando que pode contar com a mesma nos momentos difíceis, sendo esta uma fonte de segurança e apoio.

Quanto aos itens considerados negativos na relação familiar, cabe destacar as brigas entre os irmãos, tanto entre os gêmeos quanto com Laura. Deve-se chamar atenção de que na entrevista de Artur ele afirmou que não havia nada de ruim, porém na entrevista familiar, destacou as brigas com Augusto.

Em relação às brigas entre os irmãos foi constatado que as mesmas se davam por motivos banais e tinham curta duração, já que eles logo pediam desculpas um ao outro. Quanto às brigas com Laura foram destacados alguns motivos:

- Laura disse que não gostava que os irmãos contassem para a mãe quando ela fazia algo errado, pois acaba sendo repreendida.
- Maria disse que Laura provocava os gêmeos gerando brigas.
- Augusto relatou que ele e Artur provocavam Laura.

Quanto à interferência na relação dos irmãos, Maria ressaltou que interferia nas brigas buscando que eles fizessem as pazes, e assinalou que quando Laura provocava os irmãos brigava com ela para que a mesma parasse. Augusto também relatou ser repreendido pela mãe e não gostar. Aparentemente Maria tinha postura equilibrada em relação à repreensão dos filhos não favorecendo ou desfavorecendo nenhum deles.

Outra queixa tanto de Augusto quanto de Artur foi o afastamento de Laura nas brincadeiras, assinalando que gostava de brincar com a irmã.

5.5.3.3. *Inclusão escolar:*

5.5.3.3.1. Inclusão Escolar de Artur e Augusto.

No que se refere ao processo de inclusão escolar de Augusto e Artur destacou-se aspectos favoráveis tais como:

- Ivan relatou que tinha bom relacionamento com as crianças e que aprendia muito com eles;
- Joana destacou que o processo de inclusão de ambos foi tranquilo e simples, considerando que eles estavam efetivamente incluídos na escola regular.
- Carlos assinalou que a inclusão escolar no município em que foi feita a pesquisa aconteceu de forma efetiva e favorável ao desenvolvimento das crianças.
- Maria também adotou postura favorável à inclusão escolar.

Cabe porém destacar que apesar do relato favorável de Ivan à inclusão escolar, ele apontou que no início ficou assustado com a inclusão das crianças com deficiência visual, pois considerava que não estava preparado para tanto. Joana, em seu relato, ressaltou que a experiência de Ivan com sala de aula multisseriada favoreceu o efetivo processo de inclusão dos gêmeos. Outro ponto assinalado por Joana foi a abertura da escola a mudanças como, por exemplo, redução do número de alunos na classe de Artur e Augusto, o que favorecia a interação mais próxima entre professor e aluno.

Maria e Carlos também demonstraram satisfação com o trabalho desenvolvido por Ivan e disseram que o mesmo era muito apreciado pelos gêmeos, sendo que Carlos verificou a diferença no desempenho das crianças, a partir da inclusão escolar no município onde foi desenvolvida a pesquisa. Tanto Augusto quanto Artur relataram um bom relacionamento com o professor, e a presença de auxílio do mesmo nas atividades em sala de aula.

Quanto ao relacionamento de Augusto e Artur com os colegas, Ivan disse que eles estabeleceram ótimas relações, tanto em sala de aula, quanto no recreio, participando das atividades e compartilhando brincadeiras com os colegas. Ambas as crianças, em suas entrevistas, destacaram que gostavam da interação com os colegas na escola, ressaltando que haviam poucas atitudes preconceituosas neste ambiente. Foi assinalado apenas um episódio por cada um dos gêmeos, no qual foram depreciados devido à cegueira. Nos dois relatos evidenciou-se a independência e autonomia na resolução do conflito. Ainda quanto à relação com os colegas,

Maria e Laura disseram que era boa e que eles os ajudavam no ambiente escolar, como por exemplo, para ir ao banheiro.

Outra questão a ser destacada é que apesar da família e do professor considerarem que o processo de inclusão no município em questão ocorreu de forma efetiva, todos os sujeitos apontaram a falta de recursos como um problema da inclusão, já que a escola regular não possuía máquina Braille, o que dificultava o processo de aprendizagem das crianças devido ao cansaço das mesmas no uso da reglete. Maria expressou ainda o desejo de que houvesse um professor especializado na escola regular, pois apesar de assinalar a boa vontade e o empenho de Ivan para atender as necessidades dos filhos, verificou sua dificuldade em trabalhar com o Braille e o Soroban.

Também com relação ao processo de inclusão escolar, foi constatado que na cidade onde moravam antes de se mudarem para o município onde foi realizada a pesquisa, os gêmeos tiveram dificuldade para inserção na escola. Segundo relato de Maria e Carlos, a escola e a professora não estavam abertas às mudanças necessárias para atender as necessidades das crianças desfavorecendo assim a inclusão das mesmas. Associado a este fator, o serviço de atendimento especializado era precário fazendo com que a família precisasse viajar semanalmente. Esta situação resultou na reprovação das crianças na segunda série e na mudança de cidade da família.

Maria em sua entrevista contou que no início do processo de escolarização deparou-se com atitudes preconceituosas das crianças na escola, levando Artur a não querer mais frequentar o ambiente escolar.

Carlos destacou na entrevista familiar que a escola que os gêmeos frequentavam no momento da pesquisa tinha postura diferenciada da escola inicial, e que buscava atender as necessidades das crianças e combater atitudes de segregação e preconceito.

Evidenciou-se ao longo das entrevistas desta família a grande valorização pelo processo de inclusão escolar. Este processo foi apontado como extremamente necessário para o desenvolvimento de Artur e Augusto e verificou-se como a postura da escola e dos professores estava diretamente relacionada à efetivação da inclusão.

5.5.3.4. *Interface entre família e inclusão escolar:*

Quanto ao relacionamento entre família e escola, todos os sujeitos afirmaram que havia bom relacionamento, sendo que Ivan destacou que a família era participativa nas atividades escolares dos filhos, acompanhando sempre o desenvolvimento dos mesmos. Disse ainda que buscava auxílio e cooperação da família. Joana também destacou a participação e acompanhamento da família nas atividades da instituição especializada.

Maria e Carlos relataram possuir uma boa relação com a escola regular e com a instituição especializada, valorizando o fato da escola estar aberta às mudanças necessárias para atender as necessidades educacionais dos alunos. Demonstraram satisfação com o trabalho desempenhado por Ivan, destacando seu interesse e boa vontade.

Os indicadores de auxílio da família nas atividades escolares foram:

- Aprendizagem do Braille por Maria;
- Auxílio de Maria e Laura nas tarefas escolares de Augusto e Artur.

Artur relatou gostar da ajuda recebida da mãe e da irmã. Carlos disse que além da ajuda nas tarefas, a família também participava das atividades na escola, buscando sempre acompanhar as interações educacionais e sociais dos filhos.

Outro fator importante foi o compartilhamento em sala de aula de Artur e Augusto. Os dois irmãos relataram acreditar que ao estudarem na mesma classe eles facilitavam sua interação, tanto com os colegas, quanto nas atividades acadêmicas, por estabelecerem atitudes de cooperação entre eles. Foi evidenciado, na fala de Artur, que apesar dos conflitos com Augusto em sala de aula ele valorizava o contato com o irmão neste ambiente, destacando as atitudes de cooperação entre eles tanto no momento da aula quanto em casa ao fazer as tarefas escolares.

Por fim, tanto Maria quanto Carlos consideraram que a inclusão escolar afetou a família de forma positiva, por exemplo, com a mudança para o município no estado do Paraná onde ocorreu a pesquisa. Segundo Maria, na cidade em que moravam anteriormente não havia nem recurso nem abertura da escola ou da professora para buscar adaptações e formas de atender os gêmeos. Carlos também comentou o assunto, ao dizer que verificou a melhora no desempenho escolar dos filhos devido às melhores condições encontradas na nova escola e instituição

especializada. A mudança de cidade, mesmo tendo provocado a separação da família durante a semana, foi considerada pelos pais como favorável ao desenvolvimento familiar e das crianças.

Ainda quanto à mudança, Carlos assinalou a satisfação de acompanhar o desenvolvimento dos filhos, destacando que isto só foi possível através dos recursos encontrados no município para o qual mudaram. Maria também afirmou que a inclusão afetou a família de forma positiva, pois através da interação escolar era possível perceber melhor o desenvolvimento e as potencialidades de Augusto e Artur.

Os dados das entrevistas evidenciaram que a família adotou postura aberta às mudanças necessárias ao desenvolvimento dos filhos, valorizando sempre o potencial dos mesmos e a busca pela aprendizagem e desenvolvimento.

CAPÍTULO VI: CONVERGÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS ANALISADOS

Neste capítulo serão apresentadas as convergências e divergências dos casos analisados no capítulo anterior, bem como as reflexões acerca dos mesmos com base no referencial teórico exposto nos capítulos I, II e III. Cabe ressaltar que apesar de se buscarem semelhanças entre os casos, não se teve como objetivo a generalização dos dados visto que se trata de poucos sujeitos que foram analisados a partir de suas particularidades. Também não se está afirmando que as características apresentadas pelas crianças estejam todas relacionadas à deficiência visual, porém, ao não se fazer a comparação entre pessoas com deficiência visual e videntes, busca-se a compreensão do desenvolvimento e da interação escolar das primeiras, sendo suas características relacionadas ou não com a deficiência apresentada. A reflexão sobre os dados foi sistematizada da seguinte forma:

- a. Dados gerais sobre as crianças com deficiência visual (comportamentos, sentimentos expressões, observações).
- b. Relação familiar.
- c. Concepções sobre a inclusão escolar.
- d. Inclusão escolar dos sujeitos de pesquisa.
- e. Interface entre família e inclusão escolar.

Em cada item analisado foram discutidas tanto as semelhanças encontradas entre as quatro famílias que constituíram a amostra deste estudo, quanto às contradições e características relevantes de cada caso.

6.1. Dados gerais sobre as crianças com deficiência visual

Na amostra estudada os sujeitos dividiam-se em três crianças com baixa visão, sendo duas delas irmãos gêmeos, e três crianças com cegueira sendo duas delas irmãos gêmeos. Quanto ao gênero, a amostra foi composta de três crianças do sexo feminino e três crianças do sexo

masculino. Todos os sujeitos estavam inseridos na escola regular e freqüentavam atendimento especializado no contraturno. Segue o quadro de caracterização das famílias para facilitar o entendimento da análise.

Quadro VI.1: Caracterização dos sujeitos

Nome¹⁸ / Idade / Sexo	Meio de escolarização	Diagnóstico	Membros da Família
Augusto (9 anos) Sexo masculino	Escola regular (2 ^a . Série) Atendimento especializado	Cegueira adquirida aos 5 anos em decorrência de glaucoma congênito. Sem percepção de luz	Maria (mãe, 38 anos) Carlos (pai, 39 anos) Laura (irmã, 11 anos) Artur (irmão gêmeo)
Artur (9 anos) Sexo masculino	Escola regular (2 ^a . Série) Atendimento especializado	Cegueira adquirida aos 5 anos em decorrência de glaucoma congênito. Com percepção de luz	Maria (mãe, 38 anos) Carlos (pai, 39 anos) Laura (irmã, 11 anos) Augusto (irmão gêmeo)
João (7 anos) Sexo masculino	Escola regular (pré- escola) Atendimento especializado	Cegueira adquirida aos 2 anos devido à retinoblastoma. Sem percepção de luz	Andréa (mãe, 29 anos) José (pai, 29 anos) Tomás (irmão, 12 anos) Beatriz (irmão, 10 anos) Rodrigo (irmão, 8 meses) Carla (irmã, 3 anos)
Mariana (10 anos) Sexo feminino	Escola regular (2 ^a . série) Atendimento especializado	Baixa visão devido à miopia hereditária com risco de descolamento de retina devido a problemas associados à formação ocular.	Márcia (mãe, 38 anos) Mário (pai, 39 anos) Jair (irmão, 13 anos)
Amanda (9 anos) Sexo feminino	Escola regular (3 ^a . série) Atendimento especializado	Baixa visão devido à toxoplasmose	Cássia (mãe, 38 anos) Pedro (pai, 39 anos) Rogério (irmão, 11 anos) Marcelo (irmão gêmeo)
Marcelo	Escola regular (3 ^a .	Baixa visão devido à	Cássia (mãe, 38 anos)

¹⁸ Cabe lembrar que se tratam de nomes fictícios para garantir o sigilo da identidade dos sujeitos de pesquisa.

(9 anos) Sexo masculino	série) Atendimento especializado	toxoplasmose	Pedro (pai, 39 anos) Rogério (irmão, 11 anos) Amanda (irmã gêmea)
----------------------------	--	--------------	---

Quanto ao diagnóstico da deficiência, percebeu-se diferença entre os casos já que Maria (mãe de Augusto e Artur) e Márcia (mãe de Mariana) relataram que o mesmo foi realizado de forma precoce, e Andrea (mãe de João) e Cássia (mãe de Amanda e Marcelo) afirmaram que passaram por processo lento e trabalhoso. Nos dois últimos casos foi evidenciada a concepção de Mayrink (1986) sobre o processo diagnóstico, quando afirmou que, frente ao nascimento de um filho com algum comprometimento não evidente, os pais, em geral, passam por verdadeira peregrinação de médico, exames e atendimentos hospitalares até obterem o diagnóstico de seu filho, que mesmo quando dado posteriormente ao nascimento não apazigua seu impacto.

O impacto do diagnóstico na família foi relatado como doloroso em todos os casos. Foi identificado o atendimento inapropriado dos médicos e a desumanização do momento diagnóstico. Quando o diagnóstico da criança com deficiência é dado ao nascimento, um momento que deveria ser de alegria transforma-se em tristeza, desapontamento, choque, culpa, ambigüidade, medo pelo futuro da criança e claro luto pelo filho idealizado durante a gestação. A tristeza do momento ainda pode ser agravada pela postura do médico ao comunicar a notícia, como no caso de Maria (mãe de Augusto e Artur).

Porém estes sentimentos não estão presentes apenas no diagnóstico feito na maternidade, mas sim em qualquer momento da vida de uma família, como pode ser verificado nos casos analisados. Fiumi (2003) e Finnie (1980) destacaram a ambivalência de sentimentos frente à criança, pois ao mesmo tempo em que ela é amada, tem sua deficiência rejeitada pelos pais. Um exemplo desta ambivalência é claramente a reação de Cássia e Pedro (pais de Amanda e Marcelo) à deficiência dos filhos. A dificuldade de aceitar as crianças reflete a rejeição da deficiência. Porém, constatou-se diferença no comportamento dos pais, tendo em vista que Cássia se manteve próxima e atuante na busca de diagnóstico e tratamento, já Pedro distanciou-se tanto da esposa quanto dos filhos.

Outro exemplo de ambivalência que perdurava até o momento da pesquisa foi o da família de Mariana, que por um lado aceitou o diagnóstico e buscava o desenvolvimento da filha,

mas, por outro, permitia à criança que desenvolvesse atividades que lhe gerassem perigo de perda da visão, como se esta ameaça não existisse. Uma análise superficial do caso pode indicar um possível descaso e falta de preocupação por parte da família com respeito à saúde da menina. Entretanto, um olhar mais acurado, principalmente observando-se a dinâmica familiar, permitiu inferir que esta permissividade nas atividades da criança ia além da falta de imposição de limites, mas estava relacionada à não aceitação da deficiência da criança, a sentimentos de descrença em seu potencial e de pena. Trata-se, portanto, da reação da família frente à desconstituição do ideal de criança sonhado pelos pais.

Após ser diagnosticada a deficiência, Fuente (1994) afirma que os pais necessitam de dados médicos sobre a condição de seu bebê e as perspectivas de desenvolvimento do mesmo. Se o diagnóstico é comunicado de forma abrupta e desumanizada, não valorizando as potencialidades da criança, pode gerar na família atitude descrente quanto ao seu desenvolvimento. Neste estudo, assim como afirmou Leonhardt (1992), notou-se a insatisfação dos pais com a forma de comunicação do comprometimento do filho. Essa forma, portanto, pode ter interferido tanto no processo de luto que a família enfrentou ao deparar-se com a deficiência de um de seus membros quanto na dinâmica da relação familiar.

Em todas as famílias o diagnóstico da deficiência gerou alterações: mudanças na rotina, como no caso de Mariana, Amanda e Marcelo, até mudanças de cidade, como nos casos de João, Augusto e Artur. Frente às alterações na dinâmica familiar e no ambiente no qual a família estava inserida, evidenciou-se a disponibilidade e abertura para estas mudanças, em especial na família de Augusto e Artur. Em todos os casos foi verificado que era a mãe que se responsabilizava pelo acompanhamento tanto escolar quanto médico dos filhos.

Quanto à responsabilização da mãe pelo comprometimento do filho, Vash (1988) afirma que na maioria dos casos a mãe é quem se sente culpada, o que pode ser verificado tanto no discurso de Maria (mãe de Augusto e Artur) quanto no de Márcia (mãe de Mariana). Ambas buscavam a causa da deficiência em atos (raio X, vacina de rubéola) ou complicações que tiveram durante a gestação, mesmo quando o médico já havia esclarecido que os problemas apontados por elas não eram os causadores da deficiência.

No que se refere à aceitação da deficiência evidenciou-se diferença na reação das famílias. Tais como:

- **Mariana:** Márcia (mãe) relatou que a deficiência gerou tristeza em toda família, mas esta não foi expressa pelos membros, e que o contato com crianças com outras deficiências na instituição especializada ajudou-a a aceitar a deficiência da filha.
- **Amanda e Marcelo:** Cássia (mãe) relatou que houve muita dificuldade familiar na aceitação da deficiência dos filhos, em especial na família do marido que se manteve afastada desde que foi diagnosticada a baixa visão. A dificuldade na aceitação causou conseqüências diretas para as crianças como, por exemplo, o abandono da instituição especializada em atendimento a pessoas com deficiência visual, em decorrência do preconceito familiar. Além disso, Cássia relatou que, devido à deficiência dos filhos, Carlos (pai) teve depressão, o que trouxe dificuldades para a relação entre o casal e entre o pai para com os filhos.
- **Artur e Augusto:** Maria (mãe) também revelou problemas na aceitação da cegueira dos filhos e assinalou a dificuldade das próprias crianças em aceitarem a perda total da visão, principalmente no caso de Artur que foi o primeiro a ficar com cegueira, perdendo a visão de forma abrupta. Ressaltou ainda que devido aos cuidados despendidos aos gêmeos, distanciou-se da interação e cuidado para com Laura (irmã mais velha).
- **João:** Andréa (mãe) relatou que a família aceitou bem a cegueira e que não havia distinção no tratamento de João por causa da deficiência.

Evidenciou-se nas reações descritas que apenas a mãe de João não constatou dificuldades na aceitação da deficiência. Essa aceitação aparentemente tranqüila pode ter se dado também pela não tomada de consciência da perda gerada pela deficiência e pela preocupação voltada para os aspectos práticos da vida. Nas outras três famílias houve problemas para a aceitação da deficiência visual, o que mostra que frente à mesma existe a necessidade de readaptação familiar à nova condição, já que o equilíbrio homeostático da família é quebrado, sendo necessário, como afirmou Vash (1988), a reestruturação na função e papéis de seus integrantes.

Pode-se afirmar, a partir do referencial teórico discutido no capítulo I, que a família constitui-se como importante sistema de relações, no qual os indivíduos crescem e se desenvolvem. Ela não é excluída das concepções e influências sociais nas quais está inserida, podendo assim ter uma maior ou menor facilidade de enfrentamento da deficiência. No caso de Amanda e Marcelo, por exemplo, o preconceito familiar quanto à instituição especializada, que

tinha em seu nome referência à educação de pessoas com cegueira, podia refletir o medo de que a deficiência dos filhos ou netos fosse escancarada socialmente ao freqüentarem a instituição.

Além disso, frente à perda do filho idealizado, a família vivencia um processo de luto que, de acordo com Bowlby (1998), é dividido em quatro fases, como descritas no capítulo I. É possível assinalar exemplos dessas fases nas famílias estudadas, como segue:

- **1ª. Fase – Entorpecimento:** Maria (mãe de Augusto e Artur) relatou que ao receber o diagnóstico de cegueira dos gêmeos, ainda na sala do parto, desmaiou não se lembrando de mais nada até sua chegada ao quarto no qual sua família a esperava. O choque frente ao diagnóstico em um momento no qual o organismo já estava fragilizado levou-o a uma reação de colapso. É interessante ressaltar que no seu discurso ela ainda deixou claro que “não desmaia por qualquer coisa”, fato que evidencia o impacto da notícia.
- **2ª. Fase – Anseio e busca pelo filho idealizado:** Márcia (mãe de Mariana). Ao relatar que não conseguia controlar as atividades de Mariana que a levavam a se expor ao risco de perda de visão, podia perpetuar a busca pela criança idealizada, conforme discutido anteriormente.
- **3ª. Fase – Desorganização e desespero:** Cássia (mãe de Amanda e Marcelo) relatou que após o diagnóstico da deficiência de seus filhos, Pedro (pai) passou por um longo período de depressão, o qual trouxe problemas tanto para o seu relacionamento com as crianças como com a própria esposa.
- **4ª. Fase – Aceitação:** No discurso de Maria (mãe de Augusto e Artur), Cássia (mãe de Marcelo e Amanda) e Andrea (mãe de João) houve indícios da aceitação das crianças e de suas condições. Nos dois primeiros casos houve um contato real com a condição e as limitações impostas pela deficiência buscando superá-las; já no caso de Andrea (mãe de João) a aceitação expressada pela mãe misturava-se a uma falta de contato com a problemática da criança, indicando que esta aceitação podia não ser real. Neste caso, como afirma Leonhardt (1992) a recusa em vivenciar o luto pode levar a uma adaptação superficial na qual a capacidade afetiva das pessoas envolvidas pode ser seriamente afetada.

Outro ponto a ser destacado acerca da aceitação e dinâmica familiar foram as afirmações de Maria (mãe de Augusto e Artur) e Andrea (mãe de João) sobre a falta de tempo para dedicarem-se aos cuidados dos filhos sem deficiência, já que precisavam acompanhar as crianças com deficiência em suas atividades escolares, de atendimento especializado e médico. Esta

constatação corrobora a afirmação de Vadasy e colaboradores (1984) e Villela (1992), quanto à negligência das necessidades dos irmãos de uma criança com deficiência.

No caso de Laura (irmã mais velha de Augusto e Artur) especificamente, verificou-se no discurso de Maria (mãe de Augusto e Artur) que a irmã mais velha auxiliava os irmãos em diversas atividades, assumindo, como afirmou Dunn (1985), responsabilidades que não teria se não tivesse um irmão com deficiência. Ao mesmo tempo em que isto pode ser afirmado, foi constatada na entrevista familiar a demonstração de carinho, companheirismo e apreço com que Laura tratava os irmãos e era tratada por eles. Mesmo nos momentos em que relataram as brigas, os gêmeos demonstraram desejo de ter a irmã por perto, sendo que um dos motivos das brigas era justamente o afastamento de Laura das brincadeiras. Esta busca por proximidade e afeição entre os irmãos demonstra, como afirmaram Powell e Ogle (1992), que a relação fraterna estabelece-se como a primeira relação de parceria entre iguais e, ainda, que apesar de responsabilidades e brigas esta relação se configura como ponto de referência e constância para a vida dos indivíduos.

No que se refere à concepção sobre as crianças com deficiência, evidenciou-se que no caso de Artur e Augusto foram valorizadas as potencialidades dos mesmos, enfatizando-se seu desenvolvimento escolar e suas interações na instituição especializada. Quanto à Amanda e Marcelo também foram destacadas características positivas e o potencial da criança. Apenas Joana (coordenadora) apontou dificuldades na interação escolar de Amanda e Marcelo.

Assim como na sociedade, muitas vezes a pessoa com deficiência visual, em especial aquela que tem cegueira, é vista como coitada e digna de pena também na família. É importante salientar que cada indivíduo ocupa um lugar na composição do sistema familiar, no qual desempenha um papel e determinadas funções. Ao se falar de crianças com deficiência, pode-se destinar a elas a função de “coitadinho” da família, aquele que sempre precisará de auxílio e amparo devido às suas limitações. Nos casos de Artur e Augusto e de Marcelo e Amanda, apesar da constatação da limitação houve a valorização das potencialidades e das vias de desenvolvimento da criança, fato que favoreceu tanto o desenvolvimento quanto a interação familiar e social das crianças. Dessa forma, pode-se afirmar que, nessas famílias, foi encontrada situação diferente da descrita por Cobo e colaboradores (1994), na qual muitas vezes os videntes concebem a pessoa com deficiência visual como incompetente e inativa.

João, por sua vez, foi caracterizado pela mãe como uma criança irritada, nervosa e com dificuldade na aceitação da própria cegueira. Já pela professora da escola regular e por Joana (coordenadora) foi destacado o seu desenvolvimento e interações, apesar da dificuldade encontrada na inclusão escolar.

Também Mariana foi descrita por Márcia (mãe de Mariana) e Joana (coordenadora) como irritada, ansiosa e com dificuldade de respeitar limites. Verônica (professora de Mariana), por sua vez, descreveu Mariana como uma criança esperta, ativa, capaz de aprender, apesar de apresentar dificuldades nas atividades escolares.

Nos casos de João e Mariana foram destacadas características da personalidade das crianças que podem ou não estar relacionadas à deficiência visual. Conforme afirma Ormelezi (2006), a deficiência visual implica tanto alterações no organismo como na subjetividade do indivíduo que a apresenta, porém, cabe chamar atenção para o fato de que a mesma condição pode ocasionar manifestações diferenciadas em cada pessoa. Pode-se completar esta afirmação dizendo que dependendo do meio social e das interações vividas pela criança ela poderá desenvolver diferentes características. Não é possível afirmar que João, por exemplo, era irritado por causa de sua cegueira, talvez a irritação estivesse relacionada à outra condição orgânica ou mesmo à interação social, escolar e familiar vivenciada por ele.

Quanto à Mariana, um ponto relevante destacado por todos os entrevistados foi a aceitação da deficiência pela criança. Verônica (professora de Mariana) ressaltou em seu discurso que as características de Mariana estavam relacionadas aos seus traços de personalidade e não à deficiência visual. Ao se estudar casos de crianças com deficiência visual, portanto, deve-se estar atento à totalidade de características dessas crianças, como sujeitos nos quais a formação da subjetividade é sim afetada pela deficiência, mas não determinada por ela.

Cabe, neste momento, ressaltar uma questão levantada por Lavine (1977) de que as expectativas que a mãe, e pode-se pensar na família, tem para com seus filhos influenciarão o desenvolvimento dessas crianças, pois incidirão diretamente nas oportunidades de aprendizagem e interação lhes são oferecidas. Tomando por base esta afirmação, pode-se destacar que quanto mais as mães e os familiares em geral focarem e acreditarem nas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento de seus filhos/irmãos/netos com deficiência, mais oportunidades propiciarão para que esta crença se concretize. Considera-se aqui que este é um dos motivos da preocupação

com a comunicação do diagnóstico e prognóstico de uma criança com deficiência e, além disso, da não comparação entre crianças com deficiências e crianças sem deficiência, pois ao se estabelecer limites pré-definidos pode-se impedir a exposição da criança com deficiência a oportunidades que as levariam à concretização de suas potencialidades e aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

É relevante destacar que o não estabelecimento de limites, prática muitas vezes adotada por familiares e professores, pode prejudicar. Um exemplo é o caso de Mariana, com a qual a postura indulgente surgiu como tentativa de compensação pelas limitações que ela já enfrentava. Ainda sobre Mariana, foi notada uma controvérsia na concepção a respeito da menina nos discursos de Márcia (mãe) e Verônica (professora), contrapondo-se ao de Joana (coordenadora). As duas primeiras afirmaram que Mariana possuía um bom relacionamento com os amigos dentro e fora do ambiente escolar, já Joana (coordenadora) acreditava que a falta de limites dificultava sua interação com os colegas. Quanto a esta controvérsia, pode-se ponderar que a falta de limites realmente era um fator que podia interferir nas relações sociais da criança, mas, considerando que Márcia (mãe) e Verônica (professora) tinham mais contato e acesso às relações sociais estabelecidas por Mariana e a partir do discurso da própria criança que ressaltou a interação com seus colegas, cabe levar em consideração a opinião dada pela mãe e pela professora.

Quanto ao relacionamento com outras crianças, foi constatado que todos os sujeitos tinham boa interação social tanto com os colegas da escola quanto com a vizinhança e a comunidade. Destacaram-se os casos de Mariana, Amanda e Marcelo já que eles tinham convivência com os colegas de escola fora do ambiente escolar. A interação com os amigos foi relatada tanto pelos familiares quanto pelas próprias crianças, que consideraram o compartilhamento de atividades com outras crianças como positivo e prazeroso.

Ao se pensar que um dos objetivos da inclusão escolar e social é a aceitação e a convivência com a diversidade, pode-se considerar que os sujeitos analisados nesta pesquisa cumpriam esta premissa. Todos estabeleciam relações sociais e escolares com crianças sem deficiência e apesar de em algumas situações enfrentarem atitudes preconceituosas, como destacadas em seus relatos, continuavam a buscar o contato na diversidade. Cabe problematizar aqui o fato de que conviver com o diferente e aceitá-lo não é tarefa apenas das pessoas sem deficiência para aquelas com deficiências, pelo contrário, constitui-se também na busca da real

interação e cooperação entre ambas. Precisa-se estar atento não só à forma de aceitação da criança com deficiência por seus colegas sem deficiência na escola, mas também ao modo como a própria criança com deficiência percebe estes colegas, e como interage com eles. A busca pela heterogeneidade e diversidade não se configura então como uma estrada simples, mas, sim, como uma via de mão dupla onde todos precisam aceitar, respeitar e conviver com as diferenças.

Uma característica apresentada apenas por Amanda e Mariana, mas considerada relevante, foi a tentativa de ambas de terem sua opinião e sua vontade satisfeitas. Mariana expressava isso de forma aberta tanto nas interações familiares quanto sociais. Como destacado na entrevista familiar na página quatrocentos e setenta e dois.

Já no caso de Amanda, esta característica foi assinalada por Cássia (mãe) nas relações familiares da criança, em especial na interação com os irmãos, como analisado em sua entrevista na página duzentos e noventa e três.

Lavine (1977) acredita que a ordem de nascimento influencia diretamente as relações entre irmãos, por exemplo, quando a criança com deficiência visual é a caçula da família tem exacerbada sua condição de “bebê”, o que gera muitas vezes comportamentos de superproteção e tolerância extrema por seus familiares. Cabe novamente a ponderação que a maneira pela qual essas crianças são tratadas por seus familiares e seus pares, se expostas a comportamentos de indulgência e superproteção, podem levar à busca de ganhos secundários no que diz respeito à deficiência, como, por exemplo, ter sua vontade sempre satisfeita. É preciso, portanto, ressaltar que tanto no caso de Amanda quanto de Mariana não se pode afirmar que esta característica estava relacionada à deficiência visual, mas, sim, a um traço de personalidade e à configuração das relações familiares que serão tratadas a seguir.

6.2. Relação Familiar

Quanto ao relacionamento familiar, de forma geral todas as famílias o consideraram como sendo bom, as qualidades destacadas pelos sujeitos foram:

- Apreciação do compartilhamento de atividades tanto entre pais e filhos quanto entre irmãos, e presença de afeição entre os membros da família;

- Passeios familiares; e
- Diálogo sobre a deficiência presente nas relações familiares de Artur e Augusto, de Marcelo e Amanda, e de João.

Outro fator destacado por Augusto foi a importância que dava à relação familiar, afirmando que se sentia seguro e amparado em seu relacionamento com a família. Como exposto no capítulo I, a relação familiar é de extrema importância para o desenvolvimento dos indivíduos, tanto no que se refere à sua personalidade quanto ao que tange às suas interações sociais e culturais. A família, conforme apontado por Mello (1999), constitui-se como origem, assim como o adjetivo familiar refere-se às sensações de estar próximo, de afetividade, aconchego... Os sujeitos analisados nesta pesquisa aproximam-se desta concepção de família, já que mesmo se referindo e demonstrando a existência de brigas e discussões, a família foi apontada como ponto de apoio, afeição e cooperação.

Um item positivo destacado tanto por Maria (mãe de Augusto e Artur) quanto por Cássia (mãe de Amanda e Marcelo) foi a valorização do contato entre os irmãos mais velhos com as crianças com deficiência. Maria relatou que considerava importante a atenção que Laura (irmã mais velha de Augusto e Artur) fornecia aos irmãos, buscando sempre atender suas necessidades e ajudá-los. Este comportamento de Laura foi verificado na entrevista familiar, momento em que a irmã ajudou os irmãos nos desenhos, auxiliando-os em relação às cores, formatos e aparência das figuras. Foi constatada também a busca dos irmãos pelas interações com Laura, esses expressaram descontentamento com o afastamento da irmã. Além disso, como explicitado anteriormente, foi assinalado nessa entrevista o tratamento carinhoso que Laura fornecia aos gêmeos, o que corrobora a presença de afeição entre eles.

No caso de Marcelo e Amanda, Cássia (mãe) disse que Marcelo, em especial, estabelecia muito contato com Rogério (irmão mais velho), espelhando-se nele e procurando desenvolver as mesmas atividades que o irmão. Quanto à atitude de Rogério frente ao comportamento do irmão, destacou que não havia preconceito ou diferenciação e que quando ocorriam atritos ela interferia de forma a estabelecer novamente uma relação harmoniosa entre eles.

Conforme assinalado por Powel e Ogle (1992) a relação fraterna é a primeira relação entre iguais. Pode-se pensar que diferente da relação estabelecida entre pais e filhos, ao se relacionar com um irmão a criança está interagindo com alguém em condições semelhantes na

estrutura e hierarquia familiar. Para Furman e Buhrmester (1985) os irmãos configuram-se como fonte de companheirismo e suporte, em especial os mais velhos que, muitas vezes, tornam-se modelos para os mais novos, o que foi evidenciado no caso de Marcelo.

As relações entre irmãos, tratando-se de crianças com deficiência ou não, têm sua dinâmica influenciada pela relação que cada um estabelece com os pais e a atitude destes para com os filhos, que podem ou não facilitar a interação fraterna (Cf. LAVINE, 1977; STILLWELL & DUNN, 1985). Nas famílias estudadas, apesar de posteriormente discutirem-se alguns comportamentos de interferência que prejudicavam a relação fraterna levando à rivalidade, a atitude geral era de valorização desta relação e da busca do favorecimento da proximidade entre os irmãos.

Um ponto que foi constatado apenas em relação a João e Artur foi a dificuldade das mães no relacionamento com os filhos depois da perda da visão. Tanto Andréa (mãe de João) quanto Maria (mãe de Augusto e Artur) relataram que após a aquisição da cegueira os filhos ficaram mais irritados e nervosos, o que trouxe problemas para a relação familiar. As duas mães enfatizaram que as necessidades das crianças com deficiência prejudicaram o relacionamento com os outros filhos, pois alegaram não conseguir dividir o tempo entre eles. Em relação à atenção dedicada aos filhos, no caso de Mariana também foi verificada a sobrecarga de atenção de Márcia (mãe) no atendimento das necessidades da filha a despeito das de Jair (irmão mais velho).

Conforme apontado anteriormente, muitas vezes as necessidades dos filhos com deficiência são tantas que geram negligência à atenção fornecida aos filhos sem deficiência, conforme foi apontado por Vadasy e colaboradores (1984) e por Dunn (1985). Sobre este assunto, também Villela (1999), em pesquisa sobre irmãos de crianças com deficiência visual, apontou a sobrecarga de responsabilidades aos irmãos sem deficiência, bem como a predisposição destes a problemas emocionais e angústia decorrentes da negligência de suas necessidades.

Quanto aos itens considerados negativos na relação familiar destacaram-se:

- Discussão e brigas, tanto entre pais e filhos quanto entre irmãos; e
- Não compartilhamento de atividades escolares ou de lazer com os irmãos;

Quanto às discussões e brigas em família, os motivos variavam. No caso de Mariana, as brigas ocorriam predominantemente na relação fraterna, em especial devido ao fato de que Jair (irmão mais velho) em alguns momentos não queria compartilhar atividades e brincadeiras, e também pelas provocações que fazia com Mariana, como chamá-la de “Feiosa”, o que a levava a brigar com o irmão. Estas brigas eram agravadas ainda pelo nervosismo de Mariana. Frente aos conflitos, Márcia (mãe) intervinha na relação fraterna a favor de Mariana na maioria das vezes, o que gerava ciúme em Jair e rivalidade fraterna. Na entrevista de Mariana e na entrevista familiar foi verificado que Mário (pai) também por muitas vezes favorecia a filha. Esta discrepância na relação entre pais e filhos foi notada por Márcia apenas depois que a irmã a alertou, e em sua entrevista deixou claro que estava procurando mudar sua atitude. No relato de Márcia, ela destacou que Jair expressou o desejo de ter a mesma deficiência da irmã para receber tanta atenção quanto ela, o que pode estar relacionado ao favorecimento de Mariana em relação a ele.

Esta interferência na relação entre os irmãos favorecendo os desejos e vontades de Mariana vão em direção contrária ao exposto por Kris e Ritvo (1983). Estes autores consideram que os pais precisam desenvolver um senso de justiça no tratamento dos filhos, baseando-se na percepção da diferença entre cada um deles e na flexibilidade do tratamento dos mesmos. No caso de Mariana, ficou evidente que a intervenção materna não levava em consideração o evento ocorrido para depois tomar uma atitude, mas apenas assumia atitudes consideradas injustas por Jair (irmão), o que gerava nele sentimentos conflituosos em relação à Mariana. Márcia (mãe) em seu discurso apontou para o fato de que estava buscando ter um tratamento indiferenciado entre os filhos, parando assim de favorecer apenas Mariana. Cabe destacar que o tratamento igual nem sempre está baseado no senso de justiça, mas é preciso que ocorra a avaliação do acontecimento para que se busque a atitude adequada diante do ocorrido.

Concomitante a estes conflitos, encontrava-se ainda a dificuldade de lidar com o comportamento de Mariana, já que Márcia (mãe) não conseguia impor limites ao comportamento da filha afetando, assim, sua interação com os familiares e na escola. A falta de limites permitia que Mariana se expusesse ao risco de perder a visão devido aos seus comportamentos, já que não podia efetuar atividades de grande impacto, como, por exemplo, pular elástico.

Tanto Fuente (1994) quanto Amiralian (2002) destacam a importância da orientação feita por profissionais às famílias de crianças com deficiência, desde o diagnóstico, passando pela

intervenção precoce até a idade escolar e adolescência. Estas orientações buscam passar as características próprias da deficiência visando a favorecer a interação familiar. Chacon, Defendi e Felipe (2007), por sua vez, chamam a atenção para a necessidade dos profissionais buscarem compreender o significado das vivências e da deficiência para os familiares, pois esta compreensão influenciará a relação familiar diretamente.

Frente a estes pressupostos, ao se analisar o caso de Mariana pode-se destacar que a família foi orientada tanto em relação à condição de saúde da criança, como ao risco da perda total da visão e, ainda, quanto à atitude familiar com relação aos problemas de comportamento da menina. Joana (coordenadora) apontou, como tratado anteriormente, para a questão da dificuldade, por parte de Márcia (mãe), de aceitar a deficiência, podendo ser esta dificuldade a geradora da falta de imposição de limites.

Ao se tomar por base os teóricos citados anteriormente e esta inferência de Joana, pode-se analisar que o significado da deficiência nesta família estava circundado por um ambiente de não aceitação e de busca pelo filho idealizado ao invés de valorizar e potencializar a capacidade de Mariana, o que levava a uma atitude indulgente e permissiva dos familiares.

No que diz respeito aos motivos das brigas entre Mariana e Jair (irmão mais velho), observou-se não serem relacionados à deficiência, mas, sim, à intervenção dos pais na relação entre os irmãos a favor de Mariana.

Quanto a Artur e Augusto, os motivos de briga também se limitaram à relação fraterna, em especial:

- no descontentamento de Laura (irmã mais velha) quando os irmãos a delatavam para a mãe, gerando assim conflitos entre as duas;
- nas provocações feitas por Laura aos irmãos, o que também geravam brigas; e
- no nervosismo de Artur, que causava discussões entre os gêmeos.

Maria (mãe de Artur e Augusto) ressaltou que, frente às brigas, interferia na relação entre os irmãos no sentido de resolver os conflitos. Não foi notado qualquer indício de favorecimento dos pais por um dos filhos. A atitude de Maria demonstrou adequação ao senso de justiça e à capacidade de flexibilização, conceitos expostos por Kris e Ritvo (1983) e tão importantes para a relação fraterna e familiar.

No caso de Marcelo e Amanda, os motivos das brigas eram as interações cotidianas e divisão das atividades como, por exemplo, o programa a ser assistido na televisão, a divisão do vídeo-game etc. Foi constatado que além da presença das brigas entre os irmãos também havia descontentamento das atitudes do pai frente ao compartilhamento da televisão.

Ainda nesta família, foram relatadas por Cássia (mãe de Marcelo e Amanda) as brigas entre o casal e constatado que os filhos presenciavam essas brigas, o que gerava medo em Amanda. Como assinalado na entrevista, a relação de Cássia e das crianças com Pedro (pai de Marcelo e Amanda) estava melhorando, pois foi relatado que logo após o diagnóstico da deficiência houve muitas dificuldades no relacionamento familiar devido à depressão de Pedro. Cássia (mãe) e Joana (coordenadora) levantaram a hipótese de que os problemas no relacionamento familiar ocorriam devido à dificuldade de Pedro de aceitar a deficiência dos filhos e de perceber suas potencialidades. Quanto a esta percepção, Joana disse que também a mãe passou por um período de descrença quanto ao desenvolvimento dos filhos, o que influenciou diretamente o atendimento especializado das crianças.

Como apontado anteriormente, Cássia (mãe de Marcelo e Amanda) relatou a falta de apoio e participação de Pedro (pai) nas atividades das crianças, gerando conflitos tanto entre o casal quanto entre os filhos. Mesmo com a melhora no comportamento de Pedro, ainda se verificava na família a predominância na relação entre mãe e filhos, chegando-se a esconder determinados fatos de Pedro para evitar discussões e brigas.

A concepção de Winnicott (2001) sobre o relacionamento familiar destaca o papel fundamental da família no desenvolvimento do indivíduo, sendo que a relação entre mãe e bebê é a primeira relação estabelecida pela criança e constitutiva de seu ego. A mãe precisa identificar-se com seu bebê para que perceba como ele se sente. Todavia, este estado de identificação traz vulnerabilidade para a mãe que necessita de apoio externo, em especial do pai, que deve constituir uma rede de proteção para que a mãe possa atender de forma continente as necessidades de seu filho.

A partir do discurso de Cássia (mãe de Marcelo e Amanda) foi constatado que não houve a constituição desta proteção, nem por seu marido, nem por outros membros da família, tendo em vista que a família paterna afastou-se do casal frente à deficiência dos filhos e a mãe de Cássia, após o nascimento dos gêmeos, encontrava-se ocupada com os cuidados com o marido. Esta falta

da rede de proteção fez com que a mãe precisasse enfrentar sozinha a vulnerabilidade proveniente da identificação, o que pode gerar uma dificuldade nos cuidados maternos.

Para Cássia, a angústia da falta de suporte familiar veio juntamente com a necessidade de aceitação da deficiência e a elaboração do processo de luto do filho idealizado. Houve na fala da mãe e das crianças o apontamento do desamparo afetivo vivenciado por ela e a repercussão desse sentimento de desamparo na relação com seus filhos quando comenta, por exemplo, que perdia a paciência com facilidade e que brigava com o marido na frente das crianças. Como afirmado por ela, essas brigas geravam medo nas crianças causavam-lhe sentimento de angústia perante suas próprias atitudes. Cabe assinalar que em sua fala evidenciou-se que após a constatação da deficiência dos filhos, a família ao invés de constituir-se como apoio e proteção, tornou-se fonte de tensão e desamparo.

Quanto à intervenção frente às brigas entre os irmãos, Cássia (mãe de Marcelo e Amanda) relatou que buscava entender a briga e não favorecer nenhum dos filhos. Disse ainda que castigava aquele que considerava culpado pelo conflito, agindo de forma flexível e com senso de justiça, porém percebia que nas discussões entre os irmãos acabava por prevalecer a vontade de Amanda. É interessante observar que a mãe percebia a diferença no temperamento e atitude dos filhos um em relação ao outro, o que reitera Bank e Kahn (1982) ao afirmarem que cada criança tem um papel familiar e desenvolve características diferenciadas dos irmãos a partir da função ocupada no sistema familiar. Esta diferenciação também estava presente na fala de Maria (mãe de Augusto e Artur) em relação a Augusto, na de Andréa (mãe de João) em relação a João, e na de Márcia (mãe de Mariana) ao falar da filha, pois todas notavam diferenças na irritabilidade e ansiedade dos filhos em comparação aos outros.

No caso de João também o destaque foi dado às brigas entre os irmãos. Entretanto, Andréa (mãe) ressaltou que apesar de negativas as brigas faziam parte de qualquer interação fraterna. Quanto aos motivos foram destacadas as discussões para assistir televisão, os apelidos que os irmãos colocavam em João e o nervosismo dele quando não conseguia apreender, devido à cegueira, algo que estava acontecendo.

Com relação à intervenção, Andréa (mãe) disse que João buscava resolver seus conflitos de forma independente não a chamando, mas falou que em alguns momentos precisava interferir por medo de que João se machucasse.

Neste caso, um ponto relevante a ser destacado foi esta busca pela resolução dos conflitos pela própria criança. Trata-se de algo que tanto pode ser um traço da personalidade de João quanto pode estar relacionado às atitudes familiares que favoreciam o comportamento independente, demonstrando indiretamente a crença na possibilidade de desenvolvimento e interação da criança.

Um ponto negativo notado apenas na família de Amanda e Marcelo, mas considerado relevante, foi a interferência de Cássia (mãe) na interação dos filhos com os amigos. O descontentamento com esta interferência foi relatado tanto por Marcelo quanto por Rogério (irmão mais velho) na entrevista familiar, e ambos expressaram desejo por maior independência e autonomia nestas interações. Para Rogério e Marcelo, a interferência dos pais nas relações com os amigos gerava descontentamento, o que pode estar relacionado a uma característica presente já no início da adolescência que é a busca de diferenciação das figuras paternas e ainda a aquisição da independência em suas interações sociais.

Em todas as famílias foi constatado o predomínio na relação entre mães e filhos, sendo que os únicos pais que participaram da entrevista familiar foram Carlos (pai de Augusto e Artur) e Mario (pai de Mariana), sendo que apenas o primeiro se expressou de forma efetiva. Cabe esclarecer que ao marcar a entrevista familiar a pesquisadora procurou horários em que os pais não estivessem no trabalho e enfatizou a necessidade da presença dos mesmos. Esta ausência da participação dos pais pode ser considerada comum nas pesquisas familiares, o que permite o questionamento a respeito do modo como os pais atuam nas famílias e se responsabilizam pelas necessidades dos filhos.

Quanto ao diálogo sobre a deficiência, ele estava presente na maioria das famílias, apenas Márcia (mãe de Mariana) falou que as questões relacionadas à deficiência da filha não eram tratadas de forma aberta, havendo inclusive a busca por ocultar sentimentos de tristeza relacionados às limitações da criança. A verbalização de sentimentos, fantasias, medos e angústias com relação à deficiência por parte da criança é de extrema importância para o seu desenvolvimento, conforme apresentado por Burlingham (1961). Apesar disso, na pesquisa de Chacon (2006), sobre a relação entre irmãos de crianças com deficiência visual, foi constatado que apenas 20% das crianças analisadas afirmaram falar abertamente sobre a deficiência do irmão. Este dado é relevante, pois a expressão dos sentimentos por parte da criança com

deficiência, de seus pais e irmãos pode facilitar tanto a aceitação da deficiência quanto à interação familiar.

Na amostra estudada nesta pesquisa, três das quatro famílias mostrou estabelecer um bom diálogo sobre a deficiência de seus membros. No caso de Cássia (mãe de Amanda e Marcelo), apesar da informação de que havia diálogo, cabe ressaltar que a presença desta condição era recente. Nesta família tanto quanto na de Mariana, as conversas sobre a deficiência ou eram recentes ou não aconteciam, sendo estas as duas famílias que demonstraram maior comprometimento na aceitação da deficiência de seus integrantes, o que leva a corroborar a afirmação anterior de Burlingham.

Evidenciou-se ao longo da análise a grande importância da relação familiar para o desenvolvimento das crianças. Cabe agora discutir a concepção de inclusão escolar e a interface entre família-escola, o que será realizado nos próximos itens.

6.3. Inclusão escolar

Neste item encontra-se a análise das concepções acerca da inclusão escolar para todos os indivíduos entrevistados, conforme apontado no capítulo V.

Para Joana (coordenadora), a inclusão escolar constituía-se como direito das crianças com deficiência, contanto que as mesmas possuíssem condições para serem incluídas. Para ela, o aproveitamento escolar não precisava ser total, havendo necessidade de adaptação, porém não concordava com a criação de um currículo novo. Verônica (professora de Mariana) também ressaltou que a inclusão escolar era necessária, desde que houvesse preparo para isso tanto do professor quanto da escola que receberia o aluno. Também na entrevista familiar de Amanda e Marcelo, e de Augusto e Artur houve a constatação de posicionamento favorável à inclusão escolar. Maria (mãe de Augusto e Artur) considerava importante a convivência com a diversidade, porém destacou que era fundamental a presença de um professor especializado na escola regular para auxiliar o professor da classe comum. Quanto à convivência com a diversidade, Ivan (professor de Artur e Augusto) assinalou que a inclusão era positiva tanto para

o aluno com deficiência quanto para o aluno sem deficiência, já que acreditava que os últimos ao terem contato com crianças com deficiência poderiam superar suas próprias limitações.

Conforme o discurso de Joana (coordenadora), a inclusão escolar era realmente um direito de todas as crianças com deficiência, porém ela constitui-se de um processo que não era garantido pela matrícula do aluno na escola regular, sendo a matrícula apenas o primeiro passo para a inclusão.

Conforme ressaltou Bueno (2008), a inclusão escolar é um tema presente em diversos discursos político-ideológicos, porém nem todos falam do mesmo fenômeno. Frente a isso, cabe esclarecer que as concepções de inclusão escolar serão aqui analisadas a partir da idéia de que a inclusão escolar não se limita à convivência socializada da criança com deficiência, pelo contrário, ela deve garantir a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno inserido na classe comum.

Cabe ainda aqui um esclarecimento. Apesar de esta tese restringir-se às crianças com deficiência visual, a inclusão não está restrita à parcela da população com deficiência, mas sim, conforme a Declaração de Salamanca, é direito de todas as crianças que apresentem alguma necessidade educacional especial, seja esta provinda de povos nômades, marginalizados, crianças que trabalham etc.

Outro ponto ressaltado por Joana (coordenadora) foi a necessidade de empenho do professor da rede regular, destacando que o discurso de falta de preparo por parte dos professores era predominante no município em questão.

Com relação ao papel do professor, Carmem (professora de João), ao contrário de Joana (coordenadora), enfatizou que os professores tinham boa vontade e interesse na inclusão, porém, a falta de preparo era um fator que limitava a atuação dos mesmos. Além disso, disse que os cursos de formação eram excessivamente teóricos e não davam subsídios para a prática docente. Ivan (professor de Artur e Augusto) também destacou a defasagem na formação de professores e ressaltou a importância da formação para a efetiva inclusão.

Marisa (professora de João), por sua vez, considerou que a inclusão escolar constituía-se um transtorno para o professor, já que as salas eram numerosas e o aluno com deficiência estava em constante dependência do docente.

Quanto à preparação do professor, Verônica (professora de Mariana) comentou que não teve preparação para receber Mariana, apenas uma conversa com a diretora. Depois do início das aulas, começou a estabelecer contato com a instituição especializada. Evidenciou-se no seu discurso que esta condição trouxe dificuldades no dia-a-dia com Mariana, porém essas foram superadas ao longo do ano. Este fato foi corroborado tanto nos questionários de Carmem quanto de Marisa (professoras de João), que destacaram terem se sentido “perdidas” no início do trabalho com a criança por não terem recebido orientações sobre como desenvolvê-lo.

Cássia (mãe de Amanda e Marcelo) também destacou a preparação do professor como fator essencial para a inclusão escolar, sendo que sem esta preparação gera-se um distanciamento entre o objetivo da inclusão e sua prática.

Um dos pontos que pode ser discutido a partir das idéias apresentadas pelos sujeitos é a necessidade da preparação dos professores, aqui entendida como necessidade de formação dos professores da rede regular para o recebimento de alunos com deficiência em suas classes.

No capítulo II, foi abordado como se estabelece a legislação acerca da formação de professores e foram destacadas as ambigüidades na mesma, já que tanto em nível quanto em *locus* de formação há dualidade nas políticas. Na amostra de professores estudada, todos eles tinham formação superior ou no curso normal superior ou no curso de pedagogia, e apenas um tinha formação de especialista para educação especial, isto é, em sua maioria eram professores capacitados e não especializados.

Na legislação vigente cabe ao professor capacitado desenvolver as atividades com os alunos, mas não planejá-las. Frente a isso se deve destacar que apesar dos recursos adaptados, como materiais em Braille, serem fornecidos por professora especializada da instituição especializada e a mesma fornecer orientações periódicas aos professores da rede, o planejamento diário de atividades era realizado pelos professores da sala regular.

Além disso, conforme proposto por Profeta (2007) os professores precisam estar preparados para receber um aluno com deficiência em sua sala de aula. É necessário que eles conheçam as características da deficiência apresentada pela criança, pois sem isto, não conseguirão atender as necessidades pedagógicas, didáticas e metodológicas destes alunos.

Maria (mãe de Augusto e Artur) em seu discurso ressaltou a necessidade de que houvesse um professor especializado na escola regular de forma a auxiliar o professor da classe comum. A

percepção da mãe vai ao encontro às diretrizes nacionais que estabelecem a necessidade de que estes professores trabalhem em conjunto com os professores da classe comum orientando-os e auxiliando-os.

Ainda quanto ao professor, um problema detectado por Joana (coordenadora) foi o grande número de crianças na turma, fato que dificultava a atuação docente e o contato individualizado com os alunos. Dos casos estudados, apenas na escola freqüentada por Augusto e Artur houve a redução no número de alunos na sala de aula.

A partir de toda a discussão e concepções apresentadas sobre o papel do professor, deve-se destacar algumas questões, pois apesar do professor ter um papel de destaque na inclusão escolar, podendo favorecer ou não este processo por meio de suas ações educativas e do auxílio na quebra de barreiras atitudinais, ele não pode ser responsabilizado exclusivamente pelo sucesso ou fracasso deste processo. A inclusão escolar não depende apenas da “boa vontade” do professor, mas também das condições que são dadas a eles tanto dentro da escola quanto no que se refere às políticas governamentais. Não basta legislar sobre a necessidade de incluir o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular, é preciso dar condições para tanto.

Sobre a inclusão escolar de forma geral, Amélia (professora de Amanda e Marcelo) fez considerações sobre o tema como um processo complexo que, dependendo da situação, pode encontrar obstáculos e dificuldades.

No discurso de Amélia, ela referiu-se à inclusão como um processo que tem um “lado positivo” e outro “negativo” dependendo do aluno a ser incluído. Assim, Amélia coloca nas características do aluno a possibilidade de sucesso ou não da inclusão escolar e aproxima-se de uma concepção médico-pedagógica na qual o indivíduo é responsável pelas suas condições de desenvolvimento. Cabe questionar se esta percepção não seria diferente se os professores, de forma geral, estivessem preparados para lidar com as práticas educativas em uma escola inclusiva.

Fazendo referência à estrutura física da escola onde trabalhava, Verônica (professora de Mariana) comentou que o ambiente não se encontrava adaptado para a recepção de crianças com deficiência física que dependessem do uso de cadeira de rodas, pois não havia rampas ou elevadores. A questão da acessibilidade nas escolas também foi destacada por Carmem

(professora de João) que relatou que muitas escolas não estavam preparadas fisicamente para receber crianças com deficiência. Frente a esses discursos, evidencia-se que além de todas as dificuldades referentes à formação profissional e às barreiras atitudinais presentes na comunidade escolar, por vezes, a pessoa com deficiência encontra ainda a barreira arquitetônica para vencer.

No município em questão, a realidade da inclusão foi considerada por Joana (coordenadora) como incerta, dependendo da escola e do professor. O discurso de Joana referiu-se ao fato de que existem formas de conceber e praticar a inclusão escolar: de um lado esta a concepção de que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados, independente de suas condições de aprendizagem; de outro existia a busca não apenas da matrícula e da inserção do aluno em ambiente escolar, mas a concretização de seu desenvolvimento e aprendizagem. Pode-se pensar que a primeira vertente favorece o que Patto (2008), Martins (2002) e Amaral (2002) conceituam como inclusão marginal. Esta inclusão, para esses autores, se dá de forma perversa, pois primeiramente dispõe no indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, já que ele está inserido na escola regular, e em segundo lugar não fornece as condições de aprendizagem necessárias para o seu desenvolvimento. Um exemplo dessa inclusão foi encontrado nesta pesquisa no caso de João, que na escola comum não teve suas potencialidades estimuladas, sendo muitas vezes deixado de lado nas atividades de sala de aula e culpabilizado por esta questão devido às faltas constantes da criança na escola.

Considerando essas dificuldades, a parceria entre instituição especializada e escola regular era vista como importante por Joana (coordenadora), que descreveu o tipo de atendimento realizado pela instituição da qual fazia parte destacando as seguintes atividades: reuniões de formação para os professores da rede; encontros para discussão sobre a adaptação do conteúdo, patologias e orientações para os professores; professor itinerante; fornecimento de material de estimulação para os alunos com baixa visão; fornecimento de material em Braille para as crianças com cegueira.

Verônica (professora de Mariana), Carmem e Marisa (professoras de João) também consideraram de grande utilidade o trabalho conjunto entre rede regular e instituição especializada, pois apesar de terem relatado que no início sentiram-se perdidas, pois não tiveram a orientação necessária, posteriormente, com o contato periódico e o fornecimento de material

adaptado pela instituição, consideraram que esta parceria foi fator essencial para o sucesso da inclusão escolar. Pode-se afirmar que na amostra estudada, de forma geral, foi valorizada a parceria estabelecida entre instituição especializada e escola regular indicando que a mesma era responsável por muitas das conquistas no processo de inclusão escolar dos sujeitos.

Evidenciou-se no discurso de Joana (coordenadora) que a falta de recursos humanos e técnicos referentes à área de inclusão escolar fazia com que o governo necessitasse efetuar parcerias com as instituições especializadas. Frente a isso, pode-se analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo governo brasileiro, no segundo semestre de 2007, como documento de discussão e comentado por Baptista (2008). Neste documento, conforme exposto no capítulo II, tem-se a pressuposição de que as escolas especiais deixem de ter a função de escolarização dos alunos com deficiência. Esta função passaria então para a escola regular, restringindo à especial o atendimento de outras necessidades.

Tendo por base este município do estado do Paraná, no qual para realizar a inclusão escolar ainda é necessária a parceria com instituições especializadas e no qual muitos alunos não conseguiam freqüentar a escola regular, como pensar em restringir a escolarização dos mesmos em classes comuns? Não se está aqui defendendo a segregação em escolas especiais, mas um planejamento responsável para o processo de inclusão escolar para que a mesma não se concretize de forma marginal.

A inclusão escolar neste município no estado do Paraná enfrentava também outro problema referente à não padronização da adaptação curricular, havendo falta de apoio e orientação quanto aos conteúdos que poderiam ser condensados, conforme depoimento de Joana (coordenadora). Está presente na legislação atual a possibilidade de adaptações curriculares que podem ser feitas no que tange ao processo de escolarização dos alunos com NEE, porém deve-se estar atento para que estas adaptações curriculares não sejam apenas cortes no conteúdo a ser dado, mas, também, estudo de formas e recursos alternativos que podem auxiliar os alunos com deficiência no seu processo de aprendizagem.

Para proceder a matrícula na rede regular havia ainda a questão da avaliação da criança com deficiência que era feita pelo setor psicopedagógico da prefeitura, que não acompanhava os alunos por extensos períodos de tempo como os da instituição especializada. Muitas vezes esta avaliação era realizada apenas por meio das informações fornecidas pela mãe da criança e com

poucos contatos com esta última. Para Joana (coordenadora) esta avaliação era falha e gerava problemas posteriores no processo de inclusão, muitas vezes precisando retornar ao atendimento exclusivo da escola especial.

A avaliação psicopedagógica sobre as condições do aluno de frequentar ou não a escola regular pode ser considerada necessária e útil, porém, ela deve ser feita por especialistas que conheçam a criança extensamente, que busquem a compreensão de sua condição e interações sociais e familiares. A avaliação, como descrita por Joana (coordenadora) e também por Márcia (mãe de Mariana), leva a questionar se ela não está servindo ao ideal de normalização, como explicitado por Amaral (1994), no qual se busca a inserção da criança com deficiência na escola regular após *transformá-la em tão normal quanto* uma criança sem deficiência.

Na investigação realizada, não foi possível acompanhar o processo avaliativo das crianças nem ter acesso aos dados desse processo devido à não disponibilização dessas informações. Por esta razão, não é possível afirmar como se deu esse a avaliação, apenas, como realizado anteriormente, problematizar as falas dos sujeitos.

Ao longo dos relatos apresentados verificou-se uma posição favorável à inclusão, porém, as dificuldades encontradas ainda eram muitas, o que dificultava a efetivação desse processo.

6.3. Concepções sobre a inclusão escolar dos casos estudados

Quanto à inclusão escolar dos sujeitos analisados, esta foi considerada como efetiva na escola em que estudavam no momento da pesquisa, com exceção no caso de João.

Em relação à Mariana foi destacada por Verônica (professora) a boa adaptação da criança à escola, às atividades e às relações satisfatórias com os colegas. Esta informação foi corroborada nas entrevistas de Márcia (mãe), Mariana e na entrevista familiar. Verônica ressaltou que a criança em questão não demandava mais tempo ou atenção do que as demais e que buscava desempenhar atividades semelhantes às dos colegas, tanto na sala de aula quanto no recreio. Joana (coordenadora), por sua vez, assinalou dificuldades no processo de inclusão de Mariana devido ao posicionamento da escola em buscar um padrão de comportamento homogêneo em seus alunos, gerando assim problemas referentes à atuação de Mariana na escola.

Se um dos pressupostos e diretrizes da educação inclusiva é o respeito à diversidade e à diferença entre os alunos, a busca por alunos homogêneos em sala de aula contradiz por si só o processo de inclusão escolar. Além desta consideração, pode-se perceber que os problemas no processo de inclusão escolar de Mariana deviam-se muito mais às questões não referentes à deficiência do que as necessidades da criança devido à baixa visão.

Também no caso de Amanda e Marcelo foi constatado que o processo de inclusão foi favorável às crianças. Amélia (professora) referiu-se a eles de forma satisfatória e carinhosa destacando que estabeleceu uma boa relação com as crianças e elas também estabeleceram bom relacionamento com os colegas. Ressaltou ainda o fato de que durante o trabalho com os gêmeos teve como um dos objetivos a aquisição de independência por parte das crianças nas atividades em ambiente escolar. Todos os entrevistados concordaram que a inclusão nesta escola era efetiva.

Semelhante fato ocorreu com Augusto e Artur, todos os sujeitos relataram boa adaptação das crianças ao ambiente escolar e ao progresso no seu desenvolvimento e aprendizagem. Ivan (professor) destacou o bom relacionamento com as crianças, Joana (coordenadora) afirmou que o processo de inclusão ocorreu de forma tranqüila, e Carlos (pai) assinalou sua percepção acerca do desenvolvimento das crianças na escola atual. Tanto Maria (mãe) quanto Carlos assinalaram a satisfação em relação ao posicionamento do professor com as crianças, dado que foi corroborado pelas mesmas.

Como mostraram estas três famílias, o processo de inclusão escolar, apesar de algumas dificuldades, vinha se desenvolvendo de forma satisfatória e favorável ao desenvolvimento das crianças. Cabe lembrar a afirmação de Nassif (2007) que considera que a entrada da criança na escola configura-se como momento decisivo do seu desenvolvimento, pois é a partir daí que ela estará inserida em um contexto social mais amplo e que terá acesso aos conhecimentos valorizados socialmente.

A inclusão escolar de João, por sua vez, passava por dificuldades apontadas tanto pela família quanto pela escola regular e instituição especializada: as constantes faltas da criança à escola regular. Segundo Joana (coordenadora) houve dificuldades no processo de inclusão escolar devido ao atraso da matrícula na escola regular e à resistência da família à escola. Carmem (professora) alegou que não sabia o motivo das faltas, já que não era informada pela mãe ou pela

escola, Marisa (professora) em seus comentários falou que Andréa (mãe) afirmou que João ia até o ponto de ônibus perto da escola e então se recusava a entrar na instituição.

Segundo Andréa (mãe) e João as faltas constantes eram motivadas pelo cansaço e sobrecarga de atividades, então nos dias em que ele ia à instituição especializada não queria ir à escola regular. Andréa, além deste motivo, ressaltou que João pedia para faltar à escola para ficar em companhia dos primos; relatou também atitudes discriminatórias dos colegas na escola regular, que podem ter ocasionado a resistência de João ao ambiente escolar. João, apesar disso, disse que gostava da escola e que pretendia não faltar mais no ano seguinte já que iria ingressar na primeira série.

Outro ponto decorrente das faltas foi, conforme relato de Carmem (professora), o fato de que como não sabia quando João iria à escola, não preparava suas atividades de forma constante, o que ocasionou por vezes o fato da criança ir à aula e ficar sentada sem fazer nada durante todo o período escolar. Relatou que esta situação gerou desapontamento para ela como profissional. Cabe perguntar se as faltas constantes justificavam a exclusão das atividades de João do plano de aula; e se sem a preparação prévia, alguma atividade poderia ser adaptada às necessidades da criança. Estes dados sugerem mais um motivo para a resistência de João à escola.

Considerando que uma das funções do professor da sala regular, conforme explicitada por Nascif (2007), é a de adaptar suas práticas educativas às necessidades dos alunos e aos recursos utilizados na educação especial, Carmem (professora), apesar da inconstância de João na aula, poderia buscar adaptações para incluí-lo em seu planejamento. Ainda pode ser destacada a afirmação de Silva (2006) sobre a importância do aluno com deficiência visual desenvolver as mesmas atividades dos seus colegas videntes, sendo assim, cabe à professora adaptá-las ao referencial perceptual dos primeiros.

No caso de Mariana, por sua vez, foi assinalado pela professora que a criança desempenhava as mesmas atividades que os colegas, em sala de aula e no recreio. Este fator é de extrema importância no processo de inclusão escolar, conforme afirmado por Silva (2006) e Profeta (2007).

Quanto aos itens assinalados na análise como facilitadores do processo de inclusão escolar dessas crianças destacaram-se:

- a. Em todos os casos:

- Ter um bom relacionamento com os colegas;
- Auxílio da família;
- Cooperação entre escola regular e instituição especializada; e
- Auxílio dos professores e dos colegas no ambiente escolar.

b. Nos casos de Mariana, de Artur e Augusto e de Marcelo e Amanda:

- Empenho do professor na interação com a criança;
- Desenvolver um bom relacionamento com o professor e gostar do professor; e
- Preparação dos colegas de classe para receber a criança com deficiência, buscando quebrar as barreiras atitudinais existentes.

c. Nos casos de Artur e Augusto, e de Marcelo e Amanda:

- Abertura da escola às mudanças necessárias para o atendimento das necessidades dos alunos.

d. Nos casos de Artur, Augusto e Amanda:

- Estudar na mesma classe que o irmão gêmeo.

Em pesquisa de Masini (2004b) alguns itens apontados neste estudo como condições que facilitam a inclusão são semelhantes aos encontrados por esta autora, são eles: manter uma boa relação com os colegas e professores; gostar dos professores; receber auxílio dos familiares; freqüentar instituição especializada; boa vontade e busca do professor em atender as necessidades das crianças; e freqüentar uma escola aberta e disponível.

Já com relação aos itens que dificultavam o processo de inclusão obtiveram destaque:

a. Em todos os casos:

- Falta de apoio da escola na busca do atendimento às necessidades dos alunos;
- Atitudes preconceituosas de professores e colegas;
- Falta de preparação da escola e dos professores.

b. No caso de João e Mariana:

- Sobrecarga de atividades.

c. No caso de Marcelo:

- Estudar na mesma classe que o irmão gêmeo.

d. No caso de Artur e Augusto:

- Falta de recursos na escola regular, como a máquina Braille.

Também no que tange às condições que dificultam a inclusão, encontraram-se semelhanças na pesquisa de Masini (2004b), tais como: falta de recursos nas escolas; falta de preparo dos professores; atitudes de discriminação e preconceito dos colegas; falta de apoio da escola regular ao processo de inclusão.

No que se refere especificamente ao relacionamento com os colegas, todas as famílias e professores destacaram o bom relacionamento das crianças com seus colegas na escola ressaltando o compartilhamento das atividades e a ajuda recebida dos mesmos.

Andréa (mãe de João) destacou que no início teve receio do contato de João com as outras crianças na escola regular, mas que posteriormente passou a considerá-lo como positivo. Porém, apesar de ser ressaltada a boa interação da criança com seus colegas, foi constatado na entrevista de João o isolamento dele no momento do recreio, já que não compartilhava as brincadeiras de outras crianças.

No caso de Mariana, foi verificada a interação constante e ativa da mesma com seus colegas em todas as entrevistas. Esta interação estava presente tanto na sala de aula quanto no recreio. Neste último, Mariana buscava realizar as mesmas atividades que seus amigos, muitas vezes colocando-se em risco, já que não podia desenvolver atividades de grande impacto devido ao risco de descolamento da retina. Um ponto destacado por Verônica (professora) quanto ao relacionamento com os colegas foi o descontentamento por Mariana ser sempre a primeira da fila, devido à presença de várias escadarias na escola. Ao mesmo tempo em que os colegas não gostavam desta atitude de Verônica por achar que a mesma privilegiava Mariana, a própria Mariana também não era a favor da mesma, pois queria ser tratada de forma semelhante às outras crianças. Apesar desta constatação, Verônica considerou que em algumas situações Mariana utilizava-se de sua condição para obter vantagens e atenção diferenciada em relação aos colegas.

Este desejo por obter atenção diferenciada também foi destacado em pesquisa de Anche (1991) que constatou que em alguns casos os alunos com deficiência visual buscavam obter

vantagens sobre os outros alunos como, por exemplo, em relação às notas ou outras atividades. Mariana, em sua busca por vantagens, não se preocupava com as notas, mas, sim, com a obtenção de mais atenção do que as outras crianças da sala de aula e na esquivar de atividades que não gostava de efetuar.

Com relação a Artur e Augusto, as interações com os colegas em sala de aula e no recreio se davam de forma tranqüila e cooperativa. Ambas as crianças destacaram que o fato de estudarem na mesma classe favorecia o desempenho e a interação na escola, já que os dois adotavam atitudes cooperativas um com o outro, mesmo em caso de conflitos entre eles.

Já Marcelo e Amanda também mostraram ter estabelecido uma boa relação com os colegas na escola. No discurso de Marcelo, ao relatar o motivo de brigar às vezes com os colegas disse que eles o irritavam por quererem estar sempre brincando junto, o que demonstrava o apreço dos mesmos para com a criança em questão. Quanto ao fato de estudarem na mesma classe, havia discordância entre os irmãos já que Marcelo queria estudar em classe separada e Amanda queria continuar na mesma classe, considerando que a presença de Marcelo era benéfica às interações.

Quanto à relação estabelecida com os colegas, encontra-se na pesquisa de Nassif (2007) a afirmação de que o professor da sala regular deve postar-se como elo entre o aluno com deficiência e seus companheiros. Em todos os casos, com exceção no que tange à atitude de Carmem (professora) para com João, notou-se que os professores estavam atentos à dinâmica e a interação entre as crianças e seus colegas em sala de aula, buscando por vezes facilitar este relacionamento. Um ponto que foi constatado também é que nenhum professor acompanhava o horário do recreio, o que pode ser um fator que trazia dificuldade para a interação dos alunos com deficiência e seus colegas, como evidenciado no caso de João. Proporcionar atividades lúdicas, tão presentes na hora do recreio, também é apontado por Nassif (2007) como uma função do professor na escola inclusiva, o que demonstra a necessidade de adequação nos casos estudados.

Quanto ao contato com o professor, todas as famílias, menos a de João, destacaram que as crianças com deficiência estabeleceram um bom relacionamento com os professores, inclusive relatando a satisfação com o trabalho desempenhado pelos mesmos. Esta satisfação demonstrada pelas famílias decorre da adequação das atitudes e do posicionamento do professor frente às necessidades dos alunos.

Reily (2004) afirma que é fundamental que os professores da sala regular busquem formas de adaptação de sua aula ao referencial perceptual do aluno com deficiência visual, para tanto, por exemplo, ele não pode passar a matéria na lousa e não lê-la quando tem um aluno com cegueira em sala de aula. Estas adaptações e também a ajuda de professores e colegas de sala foram constatadas nesta pesquisa (com exceção do caso de João), o que pode ser considerado como um indicador de facilitação da inclusão escolar.

Apesar desta satisfação demonstrada pelas famílias, todos os professores apontaram o fato de que era necessária melhor formação e preparação para lidar com crianças com deficiência na escola comum. Destacaram, ainda, a importância da parceria entre escola regular e instituição especializada para o sucesso da prática inclusiva, confo

Quanto à questão da formação dos professores, Profeta (2007) ressalta que é de grande importância que o professor esteja preparado para receber a criança com deficiência em sala de aula. Ele precisa de conhecimentos específicos sobre a deficiência para conduzir sua atuação e suas práticas pedagógicas. Também, como afirma Nassif (2007), é preciso ter em mente a experiência passada do professor, pois esta pode facilitar ou não sua atuação com o aluno. Nos casos estudados, Joana (coordenadora) destacou, por exemplo, que a experiência de Ivan (professor de Augusto e Artur) com classes rurais e multisseriadas auxiliou sua atuação com os gêmeos.

Além dessas questões, cabe fazer uma reflexão sobre a parceria da escola regular com a instituição especializada, a qual foi considerada de grande importância para o desenvolvimento dos alunos e processo de inclusão escolar tanto por professores quanto pelos familiares das crianças. Esta parceria também encontra destaque na literatura como forma de facilitar a atuação do professor em sala de aula bem como diminuir seu medo e angústia frente à presença de um aluno com deficiência sendo, inclusive, prevista na legislação vigente. Todos os professores em maior ou menor grau destacaram a atuação da instituição especializada como fator decisivo na construção de sua prática educativa com as crianças estudadas, tanto no que se refere à disponibilização de materiais transcritos para o Braille quanto às orientações feitas pela instituição acerca da deficiência e suas características.

Um dos fatores negativos ressaltados por todas as famílias foi que apesar do bom relacionamento estabelecido com professores e colegas foi constatada a presença de atitudes

preconceituosas tanto de professores quanto de alunos para com as crianças com deficiência e a falta de abertura da escola para a inclusão. Estes itens foram considerados como extremamente desfavoráveis ao processo de inclusão levando três famílias a efetuarem mudanças de escolas.

No caso de Artur e Augusto, foi constatado que a escola que freqüentavam no município que moravam anteriormente além de não ter um posicionamento aberto às necessidades das crianças também exprimia atitudes de preconceito e discriminação, o que levou à mudança das crianças de escola e de município. Na escola em que estudavam no momento da pesquisa, os gêmeos também exemplificaram alguns comportamentos preconceituosos por parte dos colegas, e disseram que buscavam resolver a situação com o próprio colega, sem envolver professores ou os pais, evidenciando atitude independente.

Em relação à Amanda e Marcelo, Cássia (mãe) relatou a atitude preconceituosa e estigmatizadora da primeira professora dos gêmeos, que não considerou as potencialidades nem buscou o desenvolvimento das crianças, fato que motivou a mudança de escola.

Já no caso de Mariana, apesar de considerar o bom relacionamento com os colegas na escola atual, nos relatos da criança e de Márcia (mãe) notou-se o desejo de mudar de escola devido a alguns episódios de preconceito e discriminação sofridos por Mariana, inclusive em relação à professora anterior à Verônica. Frente às atitudes preconceituosas, Mariana buscava o auxílio da mãe na resolução dos conflitos, mostrando assim sua dependência e, muitas vezes, agravando sua relação com as outras crianças, já que Márcia (mãe) intervinha com o diretor a favor da filha e seus colegas eram punidos por ele.

João também enfrentava problemas na escola atual, tanto relacionados a atitudes preconceituosas dos colegas quanto à falta de interação em sala de aula devido à restrição das atividades. Em seu relato, Marisa (professora) comentou que no início do processo de inclusão de João tinha muito dó e queria fazer tudo por ele, e que apenas a partir da orientação recebida na instituição especializada passou a perceber João como uma criança capaz.

Ao se pensar na escola como instituição social que reflete a cultura e os valores vigentes em uma comunidade, fica evidente perante os relatos obtidos nesta pesquisa que ainda muito deve ser trabalhado na busca da quebra das barreiras atitudinais frente às pessoas com deficiência.

Quanto aos sujeitos estudados, constatou-se uma constante na presença de atitudes discriminatórias, mas cabe fazer uma diferenciação entre a postura de Artur e Augusto e a de Mariana. Os primeiros exemplificaram uma situação na qual uma colega discriminou-lhes devido à cegueira, frente a este comportamento, ambos buscaram esclarecer a situação com a menina em questão no sentido de fazê-la perceber tanto seu preconceito quanto que não poderia adotar esta atitude perante eles. A reação dos gêmeos mostrou independência e autonomia na resolução de conflitos, o que pode estar relacionado à atitude da família na busca do desenvolvimento de ambos.

Já no caso de Mariana, esta buscava sempre o apoio familiar, em especial da mãe, para a resolução dos conflitos com amigos e colegas, o que refletia a postura de superproteção de Márcia (mãe) em relação à filha e gerava conseqüências negativas na interação da criança com seus colegas.

A seguir, serão tratadas outras questões de suma importância que foram assinaladas de forma diferenciada nos casos estudados.

No caso de Artur e Augusto, houve a constatação pelos pais e Ivan (professor) da falta de recursos como a máquina Braille, o que gerava dificuldade para as crianças, pois constataram que o uso da reglete além de ser muito cansativo e doloroso, limitava o conteúdo a ser trabalhado.

Quanto a isso, Caiado (2006) aponta que ao requerer recursos didáticos específicos os alunos com cegueira podem ser expostos a situações de dificuldade, já que nem toda a escola tem, por exemplo, a máquina Braille. Além disso, pode-se ainda considerar que a falta de recursos também reflete a desigualdade social e econômica presente no Brasil, pois as famílias com menos recursos financeiros encontram-se dependentes de políticas públicas favoráveis ou do assistencialismo social. Silva (2006) também ressalta que os alunos com deficiência visual dependem destes recursos para ter acesso ao currículo comum, garantindo assim não apenas a sua entrada em sala de aula, mas a sua inserção no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no discurso de Maria (mãe de Mariana) destacou-se a necessidade de professor especializado na escola regular para auxiliar o trabalho do professor da classe comum. Esta percepção está de acordo com o artigo 8 das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica de 2001, no qual está previsto que as classes comuns contem com a colaboração

de professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades dos alunos. Destaca-se, portanto, a distância existente entre a letra da lei e a prática educativa no país.

No caso de Mariana, Márcia (mãe) ressaltou, baseada em opinião da fonoaudióloga, o desejo de que a filha estudasse apenas na escola especial, e mostrou descontentamento com a avaliação feita pela prefeitura que a considerou apta à escola regular, considerando que ela estaria melhor adaptada e desenvolvida na instituição especializada.

Esta crença também foi encontrada na pesquisa de Ormelezi (2006) que constatou que as mães acreditavam que seus filhos estariam melhor freqüentando apenas a classe especial, já que a mesma contava com professores preparados para lidar com a deficiência e eram compostas por menor quantidade de alunos, o que garantia maior atenção para com as crianças. Conforme a autora ressalta, esta concepção demonstra a valorização do modelo médico-pedagógico no atendimento às pessoas com deficiência. Este modelo não está restrito à escola especial, também está presente nas concepções que permeiam a escola regular quando, por exemplo, culpabilizam o próprio aluno por sua condição, ou quando acreditam que o mesmo deve ser preparado na escola especial, “normalizado” e apenas, posteriormente, inserido na escola regular, como foi apontado na pesquisa de Anache (1991).

Ivan (professor de Augusto e Artur) e Marisa (professora de Mariana) destacaram ainda que uma dificuldade na inclusão escolar de crianças com cegueira é a não compreensão do Braille. Frente a isso, Ivan estava estudando para conseguir decodificar o trabalho produzido pelas crianças sem depender da transcrição realizada pela instituição especializada. Verifica-se na postura deste professor a busca pelo atendimento das necessidades de seus alunos e de conhecimentos específicos acerca da deficiência visual.

6.4. Interface entre família e inclusão escolar

Com relação à influência da inclusão escolar nas relações familiares, tanto Andréa (mãe de João) quanto Márcia (mãe de Mariana) afirmaram que não havia influência alguma. Porém, em ambas as famílias foram destacadas influências da inclusão na dinâmica familiar. No caso de João, a recusa de Andréa em auxílio nas tarefas escolares provenientes da escola regular, ocorreu

em decorrência de uma tarefa não adaptada enviada pela professora. Já no relato de Verônica (professora de Mariana) foi evidenciada a interferência da inclusão nas relações familiares de Mariana no que se refere às atividades fora do ambiente escolar, já que para que a criança participasse das mesmas era solicitada a presença de sua mãe, que acompanhava a filha nos casos em que considerava as atividades relevantes. Não se pode negar que ao freqüentar a escola regular Mariana trouxe nova dinâmica para a família, porém, na situação relatada por Verônica (professora de Mariana), cabe o questionamento se era da mãe a responsabilidade pelo acompanhamento em atividades escolares e se poderia haver a exclusão de uma criança em passeio fora do ambiente escolar devido à falta de acompanhante familiar.

Ao se ter por base a reforma educacional na década de 90, descrita por Michels (2006), que ocorreu de forma concomitante e interdependente à transformação de estado intervencionista em estado mínimo, isto é, mínimo para prover e máximo para regular, a entrada da sociedade civil na escola foi uma das prerrogativas desta reforma, já que o governo passa a dividir suas responsabilidades. Programas como “Amigos da Escola” foram criados para dar conta de questões pertencentes ao âmbito escolar e educacional. A exigência da ida de Márcia aos passeios, apesar de não ser um programa de apoio à escola, era uma forma de não-responsabilização da instituição por práticas educacionais que ocorriam fora de seu ambiente físico, mas faziam parte de suas atuações. Analisando por esta vertente, talvez a conduta adequada seria o convite para acompanhamento da criança, mas não a imposição da presença de um familiar como condição para participação da criança na atividade.

Outro ponto a ser destacado no caso de Mariana quanto à participação nas atividades escolares era a dispensa da criança nas aulas de educação física. Esta dispensa era vista com alívio pela família que acreditava ser a postura correta para o caso, porém pode-se questionar se ao invés da criança ficar em um canto esperando que a aula terminasse como ocorria, ela não poderia participar de atividades adaptadas às suas necessidades. Anache (1991) constatou em sua pesquisa a exclusão de crianças com deficiência visual de diversas atividades escolares, como também foi constatado aqui. Essa exclusão assinala que pouco tem sido feito no sentido de adaptar as atividades e quando estas apresentam um obstáculo são apenas retiradas do currículo da criança com deficiência.

Nos casos de Augusto e Artur, e de Amanda e Marcelo, ambas as famílias mostraram que a inclusão escolar afetou a dinâmica familiar. Maria e Carlos (pais de Augusto e Artur) consideraram que a partir da inserção dos filhos na escola regular no município onde foi desenvolvida a pesquisa constataram o desenvolvimento de suas habilidades e aprendizagem, mudando assim a percepção das potencialidades dos mesmos. Cássia (mãe de Amanda e Marcelo) também relatou que sentiu a família afetada pela inclusão no que se refere à busca do desenvolvimento dos filhos, preocupando-se com seu desempenho e integridade física.

Conforme afirma Chacon, Defendi e Felipe (2007), a família deve ser orientada de maneira a instrumentalizar-se para enfrentar as interações escolares e sociais. No que diz respeito à escola especificamente, estes autores destacam a importância dos familiares conhecerem seus direitos e deveres no processo de inclusão para desenvolverem uma parceria com a escola na busca do desenvolvimento de seus filhos. Foi verificado nos dois casos citados que as famílias estavam a par de seus direitos e estabeleciam atitudes favoráveis à inclusão ao buscar contato e interação com a escola.

Um fato relevante é que no caso de Artur e Augusto, houve a modificação na percepção dos filhos, sendo a partir da inclusão escolar valorizadas suas potencialidades e habilidades. Masini (2007) propõe que o sentido da deficiência visual na vida do indivíduo interfere no trabalho de intervenção. Pensando neste pressuposto, a mudança de expectativas e concepções sobre os gêmeos pode ter favorecido não apenas suas interações familiares, mas também seu desempenho e aprendizagem na escola.

Já se tratando da inclusão de Marcelo e Amanda, apesar de Cássia (mãe) posicionar-se a favor da inclusão, houve a constatação da presença de ambigüidade frente a este processo, pois ao mesmo tempo em que ocorria a valorização da convivência com a diversidade, dependendo da interação escolar a tendência era de recuar, de buscar o afastamento das crianças de situações adversas, o que pode estar relacionado a uma forma de defesa.

No discurso de Cássia (mãe de Amanda e Marcelo) a busca por proteção dos filhos frente a interações escolares e sociais foi uma constante, inclusive na interferência junto aos colegas dos mesmos, como será discutido posteriormente neste item. Ormelezi (2006) propõe que a entrada na escola representa um corte na relação entre mãe e filho, ao analisar-se a fala de Cássia de forma global, evidencia-se a busca pela manutenção de uma relação próxima e de dependência

entre ela e as crianças, sendo ressaltado por Amélia (professora) que um dos seus principais objetivos foi desenvolver a capacidade de autonomia e independência nos gêmeos. Pode-se, então, pensar que os gêmeos estavam em busca de autonomia, conforme Winnicott afirmou ser uma tendência no desenvolvimento do indivíduo. Porém, frente à dinâmica familiar, ainda apresentavam dependência relativa da mãe, em especial no que se referia às questões emocionais.

No caso de Artur e Augusto a independência e autonomia eram estimuladas tanto nas relações familiares quanto escolares. Um exemplo disso é o fato de buscarem resolver seus conflitos sozinhos, tanto entre os irmãos quanto com os colegas da escola. João também demonstrou independência frente aos conflitos familiares, porém na escola este foi um dado que não constou de nenhum depoimento. Já no caso de Mariana foi apontada uma extrema dependência da criança das intervenções maternas, buscando sempre a ajuda e apoio da mãe ao ser exposta a situações conflitantes. Neste último caso, verificou-se que ao contrário dos dois anteriores Mariana não apenas apresentava dependência extrema da mãe, mas também não buscava sua autonomia, como pode ser percebido nos casos de Marcelo e Amanda, tratados anteriormente, no qual a dependência era estimulada muito mais pela postura da mãe do que pela necessidade das crianças.

Outro ponto relevante foi que no caso de Augusto e Artur a busca por inclusão escolar efetiva ocasionou uma mudança concreta na família, já que ela mudou de cidade para que as crianças pudessem ter atendimento em instituição especializada e serem inseridas em uma escola aberta na qual tivessem suas necessidades atendidas. Com relação à mudança, a família considerava-a como uma influência positiva da inclusão na dinâmica familiar, pois perceberam a evolução no desenvolvimento e aprendizagem dos filhos.

Sobre a influência da família na inclusão escolar, os dados encontrados apontaram para o papel de extrema relevância que a instituição familiar pode desempenhar no cotidiano escolar.

Inicialmente constatou-se, no caso de João, a influência direta do posicionamento familiar acerca das faltas constantes na inserção da criança no ambiente escolar e também o relacionamento estabelecido entre Carmem (professora) e Andréa (mãe), que se encontrava comprometido devido a um desentendimento frente às tarefas escolares e afetava o desempenho escolar da criança.

Na pesquisa de Tondim (2001) foi ressaltada a necessidade da função cooperativa entre família e escola, devendo as instituições ter contato franco e dialógico para entrarem em acordo frente à tarefa de educar as crianças. Para o autor, quando ocorrem desentendimentos entre as instituições o perigo está na cristalização de posições contrárias, o que leva à perda de contato e diálogo entre elas, fato que ficou claro no caso do João e que comprometeu a evolução da aprendizagem da criança.

Nos casos de Mariana, Amanda e Marcelo evidenciou-se a interferência dos pais nas relações estabelecidas no ambiente escolar, influenciando, assim, o processo de inclusão. No que se refere à Mariana, Joana (coordenadora) e Verônica (professora) afirmaram que a dificuldade de Márcia (mãe) em estabelecer limites afetava diretamente o comportamento de Mariana na escola, sendo destacada ainda a superproteção da mãe em relação à filha. Esta superproteção pôde ser notada nas interferências de Márcia junto à escola devido às brigas de Mariana na instituição. A postura de Márcia e a constante dependência da filha da proteção da mãe criavam situações de conflito entre Mariana e alguns de seus colegas.

Esta interferência junto à escola também foi percebida nas atitudes de Cássia e Pedro (pais de Amanda e Marcelo), mas ao contrário de Mariana, Marcelo não apreciava a interferência dos pais e Amanda era contra a interferência do pai. Foi constatado que tanto Cássia quanto Pedro intervinham na relação dos filhos com os colegas chegando a provocar expressões de vergonha por parte destes frente às suas atitudes.

Winnicott (2001), ao falar sobre o impacto das relações familiares na vida do indivíduo, ressaltou que em diversos momentos e situações a família pode ser percebida como estorno, gerando sentimentos de irritação, raiva, vergonha... Porém, para este autor é ainda pior o afastamento ou o não investimento afetivo entre os membros familiares. Ao se pensar nas atitudes de Márcia (mãe de Mariana), Cássia e Pedro (pais de Amanda e Marcelo), verificou-se que a proximidade na relação com os filhos por vezes gerava intervenção exagerada e inadequada nos relacionamentos escolares, mostrando no caso das duas mães uma dificuldade no corte da relação de dependência dos filhos para com elas. Já no que se refere à atitude de Pedro, pode-se pensar que a interferência na relação escolar vem de certa forma buscar a compensação de seu afastamento familiar tão destacado por Cássia e por seus filhos.

Quanto a Augusto e Artur o posicionamento aberto da família, a busca por melhores atendimentos e adaptação para garantir o desenvolvimento dos filhos influenciaram diretamente e positivamente o processo de inclusão escolar.

No que se refere ao relacionamento entre família e escola foi considerado que todas as famílias, com exceção da de João, estabeleciam uma relação boa, próxima e cooperativa com a escola. No caso de João, a distância e a falta de interação entre família e escola prejudicou o processo de inclusão e o desempenho acadêmico da criança. Já em relação à interação entre família e instituição especializada, todas as famílias possuíam um bom relacionamento com a mesma, inclusive a de João que foi descrita como uma família participativa e atenta às necessidades da criança. Este fato fortalece ainda mais a suspeita de que houve problema na condução da escola regular ao longo do processo de inclusão, o que levou ao pouco diálogo entre família e escola e à resistência da última. Nassif (2007) ressaltou que para que seja assegurada a permanência do aluno na escola, a comunidade educacional como um todo precisa rever sua proposta e prática pedagógica de forma a atender seus alunos a partir das necessidades demonstradas por eles. Esta busca por modificação e atendimento das necessidades dos alunos não foi constatada na escola de João, nem por parte dos professores, nem da direção da escola.

Cabe fazer uma observação, pois a relação entre a família de Amanda e Marcelo e a instituição especializada nem sempre se deu de forma tranquila. Quando descoberta a deficiência, as crianças iniciaram atendimento nesta instituição, mas foram retiradas devido ao preconceito familiar pelo fato de que a mesma se destinava a pessoas com cegueira. Esta atitude familiar mostra que a concepção de cegueira presente na sociedade ainda está pautada na crença de incapacidade. Essa crença gera processos estigmatizadores tão acentuados que o simples fato de freqüentar uma instituição que faça menção a esta condição levanta uma barreira atitudinal por parte da família a ponto de buscar outras formas de atendimento.

Cássia (mãe) em sua entrevista relatou que esta mudança de instituição foi motivada pelo preconceito presente na família paterna e em Pedro (pai). Entretanto, Joana (coordenadora) ressaltou em sua entrevista que a própria Cássia teve muita dificuldade de aceitar a necessidade de atendimento especializado dos filhos e de acreditar em suas potencialidades, conforme evidenciado em sua fala.

No que concerne ao auxílio familiar às atividades escolares, foi constatado que todas as famílias, de alguma forma, estavam presentes e ajudando as crianças com deficiência nestas tarefas. No caso de Artur e Augusto foi destacado o auxílio da mãe (que estava aprendendo Braille) e da irmã nas tarefas de casa. Carlos (pai) também ressaltou manter uma relação próxima com escola, auxiliando e estando presente nas atividades em ambiente escolar.

Quanto a João, o auxílio prestado pela família restringia-se às tarefas da instituição especializada na qual Beatriz (irmã mais velha) estava aprendendo Braille para auxiliar o irmão. No momento da pesquisa, João não tinha tarefas extra-classe na escola regular devido ao posicionamento de Andréa (mãe), pois Carmem (professora) ao enviar uma tarefa não adaptada às necessidades de João gerou resistência da mãe que, por sua vez, negou-se a desenvolver atividades escolares em casa. Esta posição é contrária à adotada por ela mesma com relação às tarefas da instituição especializada. Evidenciou-se, portanto, a necessidade do trabalho conjunto entre escola e família para favorecer o desenvolvimento da criança, pois neste caso Carmem (professora) culpou a mãe e não refletiu sobre a tarefa que enviou acreditando ser papel da mãe adaptá-la para as necessidades perceptuais do filho. Andréa (mãe), por sua vez, também culpou Carmem e recusou-se a auxiliar João, impedindo assim que ele desenvolvesse atividades escolares em casa.

Na família de Mariana notava-se o predomínio do auxílio materno tanto nas tarefas de casa quanto nas interações escolares, sendo destacado por Márcia (mãe) o afastamento de Mário (pai) de tais assuntos. No caso de Mariana, cabe perguntar se este afastamento se dava pela falta de interesse ou de tempo do pai ou pela relação com traços simbióticos estabelecidos entre mãe e filha.

Em relação à Amanda e Marcelo também foi assinalado o predomínio do auxílio da mãe. Porém, no que se refere às interações escolares, apesar de desagradar as crianças o pai procurava se manter próximo.

Todas as crianças ressaltaram a importância do recebimento de auxílio pela família. Elas buscavam esse auxílio de formas sutis ou abertamente expressas e mostraram se sentirem amparadas quando obtinham esta ajuda. Os professores também consideraram de extrema importância para o bom desempenho e efetivo processo de inclusão a interação com a família e o posicionamento aberto dos pais para com as necessidades dos filhos.

Na pesquisa de Tondim (2001) foi ressaltada a importância dada pelos professores da participação dos familiares nas atividades extra-classe como forma de estimular o desenvolvimento pedagógico dos filhos. Constatou-se, porém, que nem sempre a ajuda é fornecida nos moldes esperados e idealizados pela escola, pois os profissionais muitas vezes ignoram a constituição familiar e sua dinâmica e “exigem” um comprometimento em determinado nível que se torna impossível nas condições da família. Esta inadequação entre expectativa da escola e possibilidades familiares foi verificada no caso de João, conforme discutido anteriormente. Nos outros casos analisados houve o predomínio da mãe e dos irmãos no auxílio nas tarefas escolares bem como o destaque da importância dada pelas crianças, professores e os próprios familiares a esta ajuda.

Outro fator que deve ser contemplado, e que ocorreu apenas nas famílias com os irmãos gêmeos, foi o compartilhamento por ambos da sala. Augusto e Artur, como ressaltado anteriormente, assinalaram que este fato era favorável ao processo de inclusão e ao desempenho escolar, dizendo inclusive que ao estarem na mesma classe podiam auxiliar um ao outro tanto no ambiente escolar quanto nas tarefas de casa, apontando o estabelecimento de uma atitude cooperativa entre os irmãos.

Já no caso de Amanda e Marcelo, a convivência em sala de aula gerava controvérsias. Amanda acreditava que esta favorecia atitudes de cooperação, já Marcelo expressava o desejo de ser separado de classe, pois assim não precisaria se preocupar com que a irmã contasse para a mãe suas atividades em sala de aula. Constatou-se, neste caso, que para Marcelo a presença de Amanda era um fator inibidor de suas interações, e pode também mostrar um receio de comparação já que tanto no discurso da mãe quanto no de Joana (coordenadora) ficou nítida a comparação efetuada por Amélia (professora) quanto ao desempenho dos dois.

Quanto à cooperação dos irmãos gêmeos nas tarefas escolares, os dados encontrados nesta pesquisa corroboram pesquisa anterior de Bazon e Masini (2005), na qual um dos casos analisados foi o de irmãs gêmeas que estudavam na mesma classe e que desenvolveram atitudes de cooperação uma para com a outra. Porém, por se tratarem de irmãs em que uma tinha cegueira e a outra não, notou-se a sobrecarga da última no que se refere ao auxílio prestado e à responsabilidade pelo cuidado da primeira. Nesta pesquisa, por se tratarem de ambos os irmãos

com deficiência não foi verificada esta sobrecarga, mas, sim, a presença ou não de cooperação entre eles.

Ao se analisar esta questão a partir das idéias de Bank e Kahn (1992) sobre vinculação entre irmãos, corrobora-se a concepção dos autores de que a maior vinculação é existente entre irmãos gêmeos idênticos, já que Amanda e Marcelo apesar de gêmeos, por serem de gêneros diferentes, apresentavam interesses diversos e círculo de amigos próprios, fato que acabava por gerar a presença de menor cooperação em situação escolar entre eles.

Por fim, deve-se destacar o estímulo da família para o desenvolvimento e interação social dos filhos que refletia no processo de inclusão escolar das crianças. Nos casos de Augusto e Artur, como discutido anteriormente, o apoio, a valorização do convívio com a diversidade e o estímulo para que as crianças explorassem o meio no qual estavam inseridas foram amplamente constatados. Porém, nos casos de Mariana, João, Marcelo e Amanda foi assinalada a falta de estímulo ou a ambigüidade do estímulo dado devido ao medo de exposição das crianças a situações adversas e preconceituosas. Esta busca de afastamento também foi encontrada nas famílias analisadas por Anache (1991), que constatou que muitas vezes instituições como escola e família ao invés de funcionarem como mediadoras do processo de inclusão configuram-se em obstáculos para o mesmo. Nas três famílias citadas em graus e momentos diferentes foi encontrada resistência frente ao processo de inclusão escolar, bem como de busca de interações escolares e sociais.

Evidenciou-se ao longo desta análise que a interface entre família e escola era de extrema importância para inclusão escolar podendo constituir-se como fator favorecedor ou não da mesma. Ao mesmo tempo, a inclusão escolar também incide sobre a relação familiar de forma positiva ou negativa dependendo de sua dinâmica, o que a torna fator constituinte das famílias que possuem um membro com deficiência na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por identificar e compreender as mútuas influências da inclusão escolar de crianças com deficiência visual e de sua relação familiar, sem fazer qualquer comparação com crianças videntes, foi a ética na qual se pautou esta pesquisa. A análise dos casos estudados mostrou-se recompensadora, pois evidenciou as particularidades das dinâmicas familiares e suas inter-relações na inclusão escolar. Alcançar o objetivo central desta pesquisa constituiu ao mesmo tempo desafio teórico e metodológico, devido à grande complexidade das relações estudadas, à atenção à singularidade de cada caso e às possíveis convergências, sem visar a generalizações ou a conclusões abrangentes. Assim, procurou-se o entendimento das características particulares dos discursos dos sujeitos ouvidos, na tentativa de compreender como os mesmos significavam a deficiência, a relação familiar e a inclusão escolar.

A escassa literatura sobre a temática em questão requereu da pesquisadora análise extensa da literatura encontrada, para que essa análise estivesse em consonância com os objetivos e pressupostos éticos que embasavam o trabalho

Pode-se considerar que o objetivo central da pesquisa, que era o de identificar a inter-relação entre família e inclusão escolar de crianças com deficiência visual, foi alcançado por meio do registro das entrevistas com vários participantes familiares e da análise da concepção dos profissionais acerca da relação entre família e escola e seus impactos para o processo de inclusão escolar das crianças estudadas.

A análise dos dados de como ocorria a inclusão escolar das crianças com deficiência visual no município estudado mostrou que este processo encontrava ainda diversos obstáculos como a falta de recursos para as crianças (dentre os quais a máquina Braille), barreiras arquitetônicas nas escolas (falta de rampas, elevadores, presença de escadarias etc), barreiras atitudinais, tanto de profissionais quanto de alunos sem deficiência. Em contrapartida, foi verificado grande empenho, tanto da instituição especializada que atendia aos sujeitos quanto de alguns de seus professores na escola regular, no estabelecimento de parcerias e na providência de recursos necessários para que o processo educacional ocorresse de maneira efetiva.

Nos casos das crianças com cegueira, foi de grande relevância a elaboração, pela instituição especializada, de materiais em Braille que eram disponibilizados para as escolas

regulares frente à demanda de cada professor. Além disso, em todos os casos, foi constatado o trabalho de capacitação e orientação fornecido por professores especializados da instituição aos professores da sala comum.

Essa parceria foi assinalada como fundamental para o processo de inclusão escolar por todos os sujeitos da pesquisa, reiterando assim os dados de Nassif (2007) e Masini (2007) que também constataram a relevância do trabalho das instituições especializadas nos processos de inclusão escolar no país. Essa colaboração é relevante no caso específico desta pesquisa, já que as crianças com deficiência visual não encontravam na escola regular todas as condições e recursos necessários para sua aprendizagem e desenvolvimento. Ao se entender a escola como local destinado à aprendizagem sistematizada de conhecimentos relevantes para a sociedade e à imersão na cultura predominante, não se pode pensar que a inclusão escolar sirva apenas para favorecer a interação social dos alunos com deficiência, é preciso garantir a sua inserção no processo de ensino-aprendizagem. Caso contrário, estará se promovendo a inclusão marginal, conforme esclarecem Martins (1997), Amaral (2002) e Patto (2008).

Os dados encontrados mostraram-se abrangentes na compreensão da inclusão escolar no município em questão, porém, não podem ser generalizados. Essa afirmação precisa ser assinalada frente à constatação, propiciada pela análise, de que cada caso requer cuidados e intervenções específicas, dependendo das particularidades da criança, de sua família e da escola na qual está sendo inserida. Dessa forma, é necessário considerar a singularidade e características específicas de cada pessoa a ser incluída para que o processo de inclusão escolar não se reduza à efetivação da sua matrícula.

É importante chamar a atenção para o fato de que este estudo concentrou-se em um estado da região sul do país e em uma cidade de médio porte, que contava com recursos específicos destinados à educação especial e à inclusão escolar, não podendo ser comparado com situações diversas presentes na realidade educacional brasileira. Esta observação é relevante para que se tenha melhor dimensionamento do significado desta pesquisa na realidade brasileira.

Assim como existem diferenças profundas entre a inclusão escolar no país e a encontrada em outras partes do mundo, também no interior do Brasil a realidade educacional é diversa, havendo situações educacionais mais ou menos precárias dependendo da região da qual se está

falando. É importante ressaltar a questão da contextualização e da impropriedade de realizar generalizações a esse respeito, o que esta pesquisa não buscou fazer.

Laplane (2004) ressaltou que se deve cuidar para não adotar discursos internacionais a respeito do processo de inclusão, pois a sociedade brasileira traz características diferentes da de outros países como os da Europa e da América do norte. No Brasil, o processo de inclusão escolar depara-se com desigualdades sociais profundas que também são expressas no ambiente escolar, como a superlotação de salas de aula, falta de adaptação nas instalações físicas e defasagem na formação docente.

Esta investigação oportunizou também o contato com a intimidade das relações familiares e cabe assinalar que mesmo possuindo dinâmicas singulares, foram encontradas convergências nas famílias estudadas. Os pontos comuns encontrados poderão contribuir para o atendimento realizado por profissionais ligados à educação regular, às instituições especializadas e aos familiares de crianças com deficiência no sentido de favorecer o estabelecimento da relação entre família-escola e suas implicações para a inclusão escolar dessas crianças.

Os dados coletados evidenciaram que a inclusão escolar constituiu um fator de combate à estigmatização e à valorização do déficit e estímulo ao desenvolvimento das crianças com deficiência visual que participaram da investigação. A inserção dessas crianças em ambiente escolar regular mostrou aos familiares a confiança nas potencialidades da criança, levando-os a dar maior incentivo e atenção ao processo de escolarização.

Essa constatação é de grande relevância, pois reitera as observações de Nunes, Ferreira e Mendes (2003) ao analisarem teses e dissertações sobre as atitudes e percepções de familiares e profissionais a respeito do indivíduo com deficiência. Os autores apontam para o fato de que foi constante a percepção dos pais de que os filhos com deficiência carregariam o estigma da incapacidade e infantilidade ao longo de sua vida. Essa percepção, segundo os pais, estava relacionada às representações sociais sobre a deficiência, que concebem os indivíduos com deficiência como limitados em seu desenvolvimento, o que gera descrença em suas possibilidades e conformismo. Sendo assim, a interação entre família e escola no que concerne ao processo de inclusão escolar torna-se de grande importância, uma vez que, ao valorizar as potencialidades dessas crianças, configura-se como estímulo para o desenvolvimento de cada qual.

As afirmações das famílias com relação à influência da inclusão escolar na relação familiar variaram: duas das famílias declararam que não houve influência na dinâmica familiar após a inserção da criança com deficiência no ensino regular. Contudo, os depoimentos apresentaram indícios de influência em todas as famílias em maior ou menor grau. Uma das influências que deve ser destacada foi a mudança de concepção a respeito da criança com deficiência visual a partir de sua inserção no ambiente escolar. Essa mudança foi relatada por duas famílias que passaram a valorizar e acreditar nas potencialidades de desenvolvimento de seus filhos, o que levou a família a ter mais estímulo e confiança no processo de ensino-aprendizagem.

A análise mostrou formas diversificadas de manifestações da influência da relação familiar no processo de inclusão escolar. Um ponto de convergência encontrado entre as famílias foi o auxílio nas tarefas escolares tanto da escola regular quanto da instituição especializada. Este auxílio foi fornecido à criança com deficiência em especial pela mãe e pelos irmãos. Isso foi considerado fundamental para o desenvolvimento educacional dessas crianças, tanto pelos familiares e pelas próprias crianças, quanto pelos professores e pela coordenadora da instituição especializada. Tondim (2001), em pesquisa com famílias de crianças sem deficiência, mostrou que esta concepção era uma constante na relação entre família e escola, o que evidencia que a importância do auxílio familiar não se restringe às crianças com deficiência, mas, sim, constitui uma característica do processo educacional das crianças em geral.

Em todas as famílias, no que tange à relação fraterna em geral, pode ser destacada a presença de auxílio dos irmãos, gêmeos ou não, nas interações e atividades escolares, e a presença de apoio e afeição para com o irmão com deficiência. Contudo, em dois casos foi ressaltada tanto a sobrecarga no cuidado do irmão com deficiência quanto a presença de rivalidade fraterna e ciúmes. Estes dados estão de acordo com pesquisa de Villela (1992) que apontou a exacerbação do cuidado familiar para com a criança com deficiência, muitas vezes deixando de lado as necessidades das crianças sem deficiência. Essa atitude pode levar, segundo a autora, a uma maior predisposição dos irmãos sem deficiência a comprometimentos emocionais. Na pesquisa de Bazon e Masini (2005), também foi constatada a sobrecarga do irmão sem deficiência no que concerne ao cuidado e responsabilidade para com o irmão com deficiência.

Outra influência da família no processo de inclusão escolar, presente em dois casos, foi o compartilhamento da sala de aula por irmãos gêmeos. Este fator foi apontado como favorecedor do processo de inclusão escolar das crianças, já que os irmãos estabeleciam atitudes de cooperação e lealdade em sala de aula, favorecendo tanto seu processo de ensino-aprendizagem, quanto suas interações com colegas e professores. Os dados encontrados confirmam o que Bank e Kahn (1982) assinalam a respeito da vinculação entre irmãos gêmeos. Para estes autores, a maior vinculação existente dá-se entre gêmeos univitelinos, podendo os mesmos estabelecer até uma relação de fusão e indiferenciação. Foi constatado no caso de Artur e Augusto (gêmeos univitelinos) uma relação extremamente próxima, cooperativa e leal, o que corrobora os dados dos autores.

No caso de Amanda e Marcelo, entretanto, foi destacado o desejo deste último de mudar de classe, mesmo com a presença de atitudes cooperativas entre eles. Este desejo provinha dos relatos que Amanda fazia à mãe do que acontecia no dia-a-dia escolar, o que gerava conflitos entre Cássia (mãe) e Marcelo. Esta diferenciação nos casos de Augusto e Artur, e de Amanda e Marcelo, assinalam singularidades no estabelecimento dos vínculos familiares e interações sociais e escolares.

Relevante na interação família/escola foi a constatação de comportamentos preconceituosos, de estigmatização ou segregação em todos os casos analisados. Estes comportamentos foram protagonizados por professores, funcionários da escola e/ou colegas das crianças em questão, mostrando, como apontado por Ormelezi (2006), a existência de barreiras atitudinais e a prevalência da concepção de que a deficiência visual leva à incapacidade, invalidez etc. Evidenciou-se, como apontado por Amaral (2002), que a deficiência constitui-se ainda como ferida narcísica para a sociedade, afetando as interações humanas nela presentes.

Cabe destacar a influência que as famílias de Mariana e de Marcelo e Amanda tiveram sobre as relações com seus colegas. Nestes casos, foi assinalada a tendência de superproteção das crianças com deficiência e de interferência dos pais, de forma direta e constante, nos relacionamentos sociais e escolares de seus filhos. Este comportamento estimulava a dependência das crianças em relação aos mesmos e o afastamento delas do convívio diversificado. Nas duas famílias (de Mariana e de Marcelo e Amanda) foi constatada a resistência, em especial das mães, a que seus filhos buscassem a independência e autonomia em suas atividades. Este fato corrobora

a afirmação de Lavine (1972) de que a criança com deficiência visual quando caçula¹⁹ tinha sua condição de “bebê da família” exacerbada, dificultando assim tanto seu desenvolvimento rumo a uma vida autônoma quanto suas relações familiares e sociais.

Nos casos estudados foi evidenciado que quando a família, principalmente a mãe, colocava em destaque as necessidades da criança com deficiência, gerava desequilíbrio na dinâmica familiar e nas interações sociais e escolares dessas crianças. Não se está afirmando com isso que todas as características familiares encontradas nesses casos são decorrentes da deficiência visual. Entretanto, deve-se atentar para o fato de que ao se ter um filho com deficiência, além de se lidar com o luto pela perda do filho idealizado, é preciso se deparar com processos familiares, sociais e educacionais que muitas vezes incutem um *déficit* inicial nessa criança, não levando em consideração suas possibilidades, recursos e caminhos próprios de desenvolvimento.

Em todas as famílias foi constatada, em diferentes níveis, a busca e valorização pelo contato com a diversidade. Márcia (mãe de Mariana), entretanto, mesmo valorizando o contato com crianças sem deficiência, expressou sua preferência pela escola especial em substituição à regular. Essa preferência trazia implícita a concepção de que nela a criança teria maior atenção com relação às suas necessidades e receberia atendimento de profissionais especializados, o que favoreceria seu desenvolvimento. Além disso, nas famílias de Marcelo e Amanda e de Mariana, o convívio com crianças sem deficiência foi permeado por ambigüidades. Isso ocorria frente a situações de preconceito e segregação, das quais as famílias buscavam afastar as crianças com deficiência. Este afastamento pode se configurar como um mecanismo de proteção destas famílias, que objetivava afastar as crianças com deficiência de situações conflituosas causadas pela concepção social a respeito da sua condição.

Quanto à concepção dos profissionais sobre a interface entre família e escola, foi constatado que todos valorizavam o contato próximo entre essas duas instituições, buscando atitudes de cooperação, parceria e orientação para o dia-a-dia escolar. A postura aberta dos profissionais, sujeitos desta pesquisa, mostrou a preocupação em ouvir a criança com deficiência e seus familiares no que concerne às suas necessidades, visando a favorecer assim seu processo de ensino-aprendizagem.

¹⁹ Mariana, Amanda e Marcelo eram os caçulas.

A busca de alguns dos professores pela compreensão e atendimento das necessidades específicas de seus alunos com deficiência visual foi um fator relevante no processo de inclusão escolar. Especialmente no caso de Ivan (professor de Augusto e Artur) e Amélia (professora de Marcelo e Amanda), foram evidenciadas as atitudes tomadas em sala de aula para garantir a inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como o investimento no desenvolvimento pessoal e na superação da limitação e da dependência dos alunos. A análise evidenciou que quanto mais a escola e os professores tinham postura receptiva, de busca por conhecimentos e quebra de barreiras atitudinais, mais o processo de inclusão escolar era favorecido. Evidenciou-se, ainda, a extrema necessidade de discussão escolar e social a respeito da concepção de deficiência e inclusão que permeia o processo educativo.

Apesar das atuações abertas e ativas desses professores, os dados evidenciaram que a inclusão escolar ainda se deparava com problemas na formação docente, reiterando Profeta (2007) quando aponta para a necessidade de preparação dos professores para o atendimento de crianças com deficiência. A autora assinala que não basta a afirmação de que o professor não precisa estar preparado para lidar com a criança com deficiência, pois se o mesmo não tiver conhecimento acerca da deficiência em questão terá sérias dificuldades em tornar suas atividades pedagógicas, didáticas e metodológicas adequadas às necessidades de seus alunos. Portanto, ao mesmo tempo em que é importante atentar para a postura e concepção do professor com relação à deficiência e sua atuação frente à inclusão, também é preciso fornecer condições de formação docente que privilegiem o atendimento à diversidade de alunos.

Este estudo, ao ter focado a singularidade dos sujeitos com deficiência e das pessoas envolvidas no seu âmbito educacional e familiar, apresentou achados que podem contribuir para a área educacional. Ao ouvir as pessoas com deficiência e buscar a compreensão da maneira como estão no mundo, conforme proposto ao longo da obra de Masini, está assegurando-se respeito e espaço à constituição subjetiva das mesmas. Busca-se entender, portanto, o seu caminho de desenvolvimento, aprendizagem e interação como próprio e sem normas ou regras pré-estabelecidas que possam limitá-lo e subjugar-lo.

Frente a isso, cabe ressaltar a importância de uma postura de respeito à diversidade e alteridade dos indivíduos com deficiência. Esta postura é fundamental aos profissionais que atuam nas escolas regulares e instituições especializadas, para que os mesmos concentrem-se no

potencial de desenvolvimento e não na limitação causada pela deficiência. A presença da deficiência, ao ser vista como uma característica do sujeito e não como definição do mesmo, leva ao respeito às diferenças inerentes à condição humana e à abertura para a compreensão dos processos de desenvolvimento de cada um. Portanto, essa compreensão com relação aos processos de desenvolvimento de cada sujeito deve ser alcançada não buscando as normatizações e comparações que evidenciam os limites, mas, sim, a singularidade de cada qual concentrando-se em suas potencialidades.

É necessário considerar que esta pesquisa encontrou alguns obstáculos para sua execução que afetaram a estruturação metodológica do trabalho, um deles ocorreu na seleção dos sujeitos. Ao investigar aspectos relacionados à dinâmica escolar da inclusão em um município no estado do Paraná, foi necessário solicitar, junto à Secretaria Municipal de Educação, a autorização para o estudo. Este órgão mostrou-se aberto e disponível para apoiar a pesquisa, identificando os sujeitos, a partir de critérios enviados pela pesquisadora em um projeto, e selecionando-os. Cabe, entretanto, ressaltar que a seleção dos sujeitos deu-se pela secretaria, não tendo a pesquisadora como opinar sobre a aleatoriedade do processo. Além disso, não foram encontradas seis famílias de crianças com cegueira, conforme proposta inicial da pesquisa. Sendo assim, a secretaria selecionou quatro famílias compostas por seis crianças com deficiência visual, duas das quais com irmãos gêmeos, perfazendo um total de três crianças com cegueira e três com visão subnormal.

Outro fator que influenciou a metodologia de pesquisa foi a resistência de algumas escolas em permitir que os professores fossem entrevistados em sala privativa na instituição. Para garantir a coleta dos dados, houve então a necessidade de adaptar a entrevista a um questionário. Esta conduta de algumas escolas sugere temor à avaliação da instituição, que se utiliza de recurso de controle sobre a fala dos professores acerca da inclusão, tema tão presente na educação atual. O questionário, apesar de conter questões abertas, dificultou o aprofundamento das concepções dos professores a respeito do processo de inclusão e suas relações com os familiares das crianças, já que se trata de instrumento que não permite a interatividade entre os sujeitos e a pesquisadora.

Por outro lado, a abertura das famílias e da instituição especializada permitiu um conhecimento aprofundado das relações que perpassavam as crianças com deficiência em seu âmbito familiar e educacional. Essa abertura possibilitou a compreensão de particularidades da

dinâmica dessas crianças que podem auxiliar não só a compreensão da interface entre inclusão escolar e relação familiar, mas também é enriquecedora do ponto de vista dos recursos metodológicos de aprofundamento do registro e análise da singularidade das relações familiares das crianças com deficiência visual.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar a discussão do assunto, muito pelo contrário, buscou contribuir para o campo educacional no que tange à inclusão de forma a incitar novos questionamentos e a busca por outras formas de pensar o processo inclusivo e a deficiência no âmbito educacional. Algumas indagações surgiram ao longo da pesquisa, uma delas refere-se às interações das crianças com deficiência no momento do recreio. Em nenhum dos casos estudados havia acompanhamento dos professores neste ambiente, o que levava tanto à falta de informação dos mesmos sobre o processo de inclusão, em um momento no qual a interação entre as crianças se destaca, quanto à constatação de que o recreio muitas vezes servia de palco para atitudes de preconceito e segregação por parte dos colegas sem deficiência. Essa lacuna aponta para a necessidade de pesquisas que contribuam para a busca de estratégias de atenção ao processo de inclusão neste momento significativo do dia-a-dia educacional das crianças.

Outro questionamento que surgiu nesta pesquisa refere-se à formação dos professores para o atendimento de alunos com deficiência visual. Alguns dos professores se referiram à dificuldade encontrada nos cursos de especialização/capacitação que privilegiam conteúdos teóricos, muitas vezes desvinculados das práticas educacionais a serem desenvolvidas com as crianças com deficiência. Dessa forma, surgem perguntas, como as que se seguem, que poderão desencadear novas investigações: O que de fato professores precisam saber sobre a deficiência visual de forma a amparar seu trabalho junto a estes alunos? Como proporcionar uma formação que permita ao professor compreender este aluno para além de sua deficiência? Como dar subsídios para seu trabalho prático e para a execução de estratégias de ensino no dia-a-dia da sala de aula?

É preciso ressaltar ainda a necessidade de aprofundamento das pesquisas a respeito das relações familiares, em especial sobre o relacionamento fraterno, de crianças com deficiência e sua interface com o processo educacional. A família e a escola constituem-se local privilegiado de desenvolvimento, portanto, torna-se de grande relevância o questionamento de como estas duas instituições podem articular-se e interagir de forma a favorecer o desenvolvimento das

potencialidades de crianças com deficiência. Evidenciou-se nos dados coletados que a parceria família-escola-instituição especializada quando ocorre de forma favorável influencia profundamente o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual, portanto, como estruturar estas parcerias? Como torná-las parte integrante do processo de inclusão? Como favorecer a relação entre professor-família-criança com deficiência?

Para finalizar, pode-se ressaltar que a inclusão escolar visa a dar oportunidade para que os indivíduos com necessidades educacionais especiais, dos quais as crianças com deficiência visual fazem parte, desenvolvam-se e sejam inseridos de forma não segregatória, não preconceituosa e não estigmatizadora na escola. Como apontado anteriormente, não basta garantir-lhes a matrícula, é preciso garantir a sua inserção no processo de ensino-aprendizagem e na cultura predominante da sociedade em que vive. Sendo assim, pode-se conceber que a inclusão em ambientes sociais e escolares, bem como a inserção em experiências significativas da vida, contribui para a constituição e desenvolvimento do indivíduo, não fazendo uso mais da segregação para preparação do convívio, mas, sim, deste último como possibilidade real de aprendizagem e desenvolvimento. Ao se buscar o aprofundamento do conhecimento acerca das particularidades das relações familiares e escolares de crianças com deficiência, contribui-se então para o esclarecimento da complexidade de concepções e sentimentos envolvidos nessas relações, que poderá também beneficiar as relações familiares e escolares de crianças sem deficiências.

REFERÊNCIAS

ABADI, S. **Transições: O modelo terapêutico de D.W. Winnicott**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 233 p.

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 305 p.

ADELSON, E.; FRAIBERG, S. An abandoned mother, an abandoned baby. **Bulletin of the Menninger Clinic**, Nova York, v. 41, n. 2, p. 162-180, mar. 1977.

AMARAL, L.A. Alguns apontamentos para reflexão/discussão sobre: diferença/deficiência/necessidades educacionais especiais. **Temas em Desenvolvimento**, v.8, n.47, p.17-23, 1999.

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995. 209 p.

AMARAL, L.A. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.

AMARAL, L.A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994. 91 p.

AMIRALIAN, M.L.T.; PINTO, E.B.; GHIRARDI, M.I.G.; LICHTIG, I.; MASINI, E.F.S.; PASQUALIN, L. Conceituando a deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000.

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 321 p.

AMIRALIAN, M.L.T.M. O psicólogo e as pessoas com deficiência mental. In: MASINI, E.F.S. (org). **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002, 304 p.

AMIRALIAN, M.L.T.M.; BECKER, E. Deficiência congênita e autismo secundário: um risco psicológico. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 49-55, jul./dez. 1992.

ANACHE, A.A. **Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul**, 1991. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991.

BANK, S.P.; KAHN, M.D. **The sibling bond: the first major account of the powerful emotional connections among brothers and sisters throughout life**. Nova York: Basic Books, 1982. 363 p.

BAPTISTA, C.R. Inclusão escolar e educação especial: o universo das políticas e o debate brasileiro sobre contornos e limites. **Anais do XIV ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Curitiba: 1 CD-ROOM, 2008, p. 202-214.

BARRAGA, N.C. **Visual handicaps and learning**: A developmental approach. Belmont: Wadsworth Publishing Company Inc, 1976, 113 p.

BASTOS, M.B. **Inclusão escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise, 2003, 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

BATISTA, C.G. Crianças com deficiência visual: como favorecer sua escolarização? **Temas em Psicologia**, v. 6, n. 3, p. 217-229, 1998.

BATISTA, C.Gi. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jan. 2008. doi: 10.1590/S0102-37722005000100003.

BAZON, F.V.M.; MASINI, E.A.F.S. **A criança com cegueira congênita e sua relação com os irmãos mais velhos**: estudo de três casos, 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 137 p.

BOCK, A.M.B. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M.; BOCK, A.M.B.; CHECCIA, A.K.A.; SOUZA, M.P.R. **Psicologia Escolar**: Teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.79-104.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1992. 262 p.

BOWLBY, J. **Perda**: tristeza e depressão. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 486 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <<http://www.dgrh.unicamp.br/formularios/ldb.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos, Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, SEESP, 1994. 66 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 17/2001** (2001). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 3956/2001 (2001). **Convenção Interamericana**

para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou/df3956.htm>. Acesso em: 12 dez. 2007.

BUENO, J.G. Práticas institucionais e a exclusão social da pessoa deficiente. In: MACHADO, A.M. **Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 9, n.54, jan./fev, 2001, p. 21-27.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

BURLINGHAM, D. Some problems of ego development in blind children. **Psychoanalytic Study of the Child**, Nova York, v. 20, p. 194-208, 1965.

BURLINGHAM, D. Some notes on the development of the blind. **The Psychoanalytic Study of the Child**, Nova York, v. 16, p. 121-145. 1961.

BURLINGHAM, D. Special problems of blind infants. **The Psychoanalytic Study of the Child**, Nova York, v. 30, p. 13, 1975.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002. 415 p.

CAIADO, K.R.M. **Aluno deficiente visual na escola: Lembranças e depoimentos**. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados LTDA, 2006. 150 p.

CARVALHO, D.C. A Psicologia frente a Educação e o Trabalho Docente. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 7, n.1, p. 51-60, jun. 2002.

CERVENY, C.M.O. **A família como modelo: desconstruindo a patologia**. Campinas: Livro Pleno, 2001. 139 p.

CHACON, M.C.M.; DEFENDI, E.L.; FELIPPE, M.C.G.C. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, E.F.S. (org) **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor Editora, 2007. p. 131-174.

CHACON, M.C.M.A. A deficiência na contemporaneidade: o olhar dos irmãos. **Anais da Jornada de Educação Especial**. Marília: UNESP, 2006.

COBO, A.D.; RODRIGUEZ, M.G.; BUENO, S.T. Personalidad y autoconcepto en el ciego. In: MARTÍN, M.B.; BUENO, D.T. **Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos**. Madrid: Ediciones Aljibe S.L., 1994. p. 117-128.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA, 2002. Disponível em: <

<http://www.cbo.com.br/publicacoes/jotazero/ed/90/comunicado.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2001). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 10 ago. 2005.

CUTSFORTH, T.D. **O cego na escola e na sociedade:** Um estudo psicológico. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1951. 207 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (1994). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

DUARTE, R. Qualitative research: reflections on field work. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Jan. 2008. doi: 10.1590/S0100-15742002000100005.

DUNN, J. **Sisters and brothers.** Cambridge: Harvard University Press, 1985. 178 p.

FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença.** 3 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995. 94 p.

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, v. 1, n. 46, p. 7-16, 1998.

FIAMENGHI JR., G.A.; MESSA, A.A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: ciência e profissão.** Brasília, 2007, v. 27, n. 2, p. 236-245.

FINNIE, R.N. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral.** 2. ed. São Paulo: Manole, 1980. 351 p.

FIUMI, A. **Orientação Familiar:** O profissional fisioterapeuta segundo percepção das mães de crianças portadoras de paralisia cerebral, 2003. 127 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

FREUD, S. Analisis de la fobia de um niño de cinco años (caso “Juanito”). In: FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud** – Tomo II. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981. p. 1365-1440.

FUENTE, B.E.D.L. Atención Temprana. In: MARTÍN, M.B.; BUENO, S.T. **Deficiencia visual:** Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 161-175.

FURMAN, W.; BUHRMESTER, D. Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development*, Malden, v. 56, p. 448-461, 1985.

GASPARETTO, M.E.R.F. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In: MASINI, E.F.S.; GASPARETTO, M.E.R.F. (org) **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. Niterói: Vetor Editora, 2007, p. 35-53.

GODOY, H. P. **Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

HADDAD, M.A.O. **Avaliação e recursos para baixa visão na infância**. São Paulo: Laramara, 2001.

HYVÄRINEN, L. **Desenvolvimento normal e anormal da visão** (curso sobre desenvolvimento visual). São Paulo: Setor de Reabilitação de Deficientes Visuais, Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 1991, Separata.

JIMÉNEZ, R.B. Uma escola para todos: A integração escolar. In: JIMÉNEZ, R.B. (coord.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

KARA-JOSÉ N., ARIETA C.E.L. South American programme: Brazil. **Journal Community Eye Health**, Londres, v. 13, n. 1, p. 55-56, 2000.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

KRIS, M.; RITVO, S. Parents and siblings: their mutual influences. **The Psychoanalytic Study of the Child**, Nova York, v. 38, p. 311-324, 1983.

LAIRY, G.C.; HARRISON-COVELLO, A. The blind child and his parents: congenital visual defect and the repercussion of family attitudes on the early development of the blind. *American Foundation for the Blind Research Bulletin*, Nova York, v. 25, p. 1-24, 1973. *Apud*: WARREN, D.H. **Blindness and children: an individual differences approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 380 p.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da psicanálise**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 552 p.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusive**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LAVINE, M.B. An exploratory study of the sibships of blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, Nova York, v. 77, p. 102-107, mar. 1977.

LEONHARDT, M. **El bebé ciego: Primera atención, um enfoque psicopedagógico**. Masson: Barcelona, 1992. 161 p.

LOBATO, D.; FAUS, D.; SPIRITO, A. Examining the effects of chronic disease and disability on children's siblings relationships. **Journal of Pediatric Psychology**, Oxford, v. 3, n. 13, p.

389-407, 1988.

LOWENFELD, B. What is blindness? In: LOWENFELD, B. Berthold Lowenfeld on blindness and blind people: selected papers. Nova York: American Foundation for the Blind, 1981. p. 221-230.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACEDO, L. (2002) Fundamentos para uma educação inclusiva. **Educação Online**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 05 dez 2005.

MARTÍN, M.B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual**. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. 336 p.

MARTIN, M.B.; BUENO, S.T. Deficiente visual e acção educativa. JIMÉNEZ, R.B. (coord) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 317-347

MARTINS, J.S. **A sociedade vista do abismo** : novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 228 p.

MARTINS, L.A.R. A prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O.; BUSTO, R.M.; SOUZA, S.R.; MELETTI, S.M.F.; FUJISAWA, D.S. **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. p. 23-31.

MASINI, E.A.F.S. **A incluso escolar de estudantes deficientes visuais**. Avaliação das atividades, da Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual LARAMARA, que contribuem para a incluso. Relatório final de pesquisa apresentado ao CNPq, 2004b, 48p.

MASINI, E.F.S. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan./jul. 2003.

MASINI, E.F.S. A pessoa com visão subnormal: desenvolvimento de sua eficiência visual. In: MASINI, E.F.S.; GASPARETTO, M.E.R.F. (org) **Visão Subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor Editora, 2007. p. 19-34.

MASINI, E.F.S. **Ação da psicologia na escola**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. 311 p.

MASINI, E.F.S. **Deficiência**: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997a. 176 p.

MASINI, E.F.S. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997b. p. 23-28.

MASINI, E.F.S. **O perceber e o relacionar-se d deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE. 1994. 161 p.

MASINI, E.F.S. Uma experiência de inclusão – providências, viabilizações e resultados. **Educar em revista**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004a.

MASINI, E.F.S.; BAZON, F.V.M. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. (2006) Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf>. Acesso em: 12 dez. 2006.

MAYRINK, J.M. **Anjos de barro**: histórias de pais e filhos especiais. São Paulo: EMW Editores, 1986. 190 p.

MAZZOTTA, M.J.S. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, n. 7, p. 15-24, 2002.

MAZZOTTA, M.J.S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**, 1989. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993. 145 p.

MEC. Ministério da Educação. **Legislação de Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=325&itemid=456>>. Acesso em: 31 jan. 2008.

MELLO, S.L. de. Prefácio. In: SOUZA, M.C.C.C. de. **Crise familiar e contexto social**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, 252 p.

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

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971. 274 p.

MICHELS, M.H. Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p.205-247.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** (online). 2006, vol. 11, no. 33, pp. 406-423. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 mai. 2008.

MRECH, L.M. (2001) Educação inclusiva: realidade ou utopia. **Educação Online**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 05 dez 2005.

NASSIF, M.C.M. Inclusão do aluno com deficiência visual na sala comum do ensino regular: A fundação Dorina como parceira neste processo. In: MASINI, E.F.S. **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007. p. 237-257.

NRE – **Núcleo Regional de Educação**. Disponível em: <http://www.netescola.pr.gov.br/netescola/escola/138045005/nre_apres.shtml>. Acesso em 22 nov 2007.

NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 113-136.

OLIVEIRA, R.C.S.; KARA-JOSÉ, N.; SAMPAIO, M.W. **Entendendo a baixa visão**: orientação aos professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2000. Disponível em: <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-entendendoBxVisao-profs.htm>. Acesso em: 08 de Agosto de 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2003) **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Disponível em: <<http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/CIF1.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**: décima revisão, volume 3. São Paulo: Edusp, 1999. 1000 p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicaps)**: um manual de classificação das conseqüências das doenças. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1989.

ORMELEZI, E.M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição e no desenvolvimento global**: uma leitura psicanalítica de estudo de caso, 2006. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORMELEZI, E.M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico, 2000. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. 25-42.

PEREIRA, O.; EDLER, R.; MACHADO, T.; MUNIZ, P.C.; ARAÚJO, Y.A de; CASTRO, A. L.; NOVAES, M.H. **Educação Especial**: Atuais Desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 89 p.

POWELL, T.H.; OGLE, P.A. **Irmãos especiais**: técnicas de orientação e apoio para o relacionamento com o deficiente. São Paulo: Editora Maltese, 1992. 281 p.

PRIETRO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003, p. 125-151.

PROFETA, M.S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E.F.S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.

QUADROS, W.J.; ANTUNES, D.J.N. Classes sociais e distribuição de renda no Brasil e dos anos noventa. **Cadernos do CESIT**, n. 30, p. 1-17, out. 2001.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991, 172 p.

REILY, L. **Escola Inclusiva**. Linguagem e mediação. Campinas: Editora Papyrus, 2004. 188 p.

ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo: Lis Gráfica e Editora LTDA, 1976. 60 p.

SACKS, O. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Editora Schwarcz LTDA, 1995. 331 p.

SANTOS, M.P. Ressignificando a Escola na Proposta Inclusiva. **Educação Online**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 02 fev. 2006.

SEMENGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R.C.R.C.; SEMENGHINI, I. **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 13-44.

SHOPPER, M. Twinning reaction in non-twin siblings. **Journal of American Academy of Child Psychiatry**, Chicago, v. 13, n. 2, p. 300-318, 1974.

SILVA, L.G.S. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, L.A.R.; PIRES, J.; PIRES, G.N.L.; MELO, F.R.L.V. **Inclusão: Compartilhando saberes**. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2006. p.149-161.

SOIFER, R. **Psicodinamismos da família com crianças: terapia familiar com técnica de jogo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 271 p.

SOLÉR, T.R.F.; PLAZZA, T.G.; EZEQUIEL, L.A. Formação requerida para o professor especializado atender o aluno com visão subnormal na escola regular. In: MASINI, E.F.S.; GASPARETTO, M.E.R.F. (org) **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor Editora, 2007. p. 55-62.

STILWELL, R.; DUNN, J. Continuities in sibling relationships: patterns of aggression and

friendliness. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v. 26, n. 4, p. 627-637, 1985.

TEMPORINI, E.R.; KARA-JOSÉ, N. A perda da visão – Estratégias de prevenção. **Arquivos brasileiros de oftalmologia**, v. 67, n. 4, p. 597-601, 2004.

THOMPSON, P. **A voz do passado** – história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 385 p.

TONDIM, C.F. Relação família-escola: Análise dos processos psicossociais, 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VADASY, P.F.; FEWELL, R.C.; MEYER, D.J.; SCHELL, G. Siblings of handicapped children: a developmental perspective on family interactions. **Family Relations**, Minneapolis, v. 33, p. 155-167, 1984.

VASH, C.L. **Enfrentando a deficiência**. São Paulo: Pioneira, 1988. 286 p.

VILLELA, E. M. B. **As repercussões emocionais em irmãos de deficientes visuais**, 1999. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VOIVODIC, M.A. **A inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**, 2007 Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 194 p.

VYGOTSKY, L.S. Problemas fundamentales de la defectologia. In: VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989. p. 2-26.

WARREN, D.H. **Blindness and children**: an individual differences approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 380 p.

WILLS, D. Vulnerables periods in the early development of blind children. **The Psychoanalytic Study of the Child**, Nova York, v. 25, 1970.

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982. 270 p.

WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 247 p.

WINNICOTT, D.W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000. 455 p.

WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do

desenvolvimento emocional. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1983. 268 p.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975. 207 p.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

- 1) Como é ter um aluno com deficiência em sala de aula?
- 2) Como você percebe a inclusão escolar?
- 3) Como é o seu relacionamento com a criança com deficiência?
- 4) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas na sala de aula?
- 5) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas no recreio?
- 6) Como é o seu relacionamento com a família da criança com deficiência?

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

A) ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Dados Pessoais

1. Idade.
2. Escola que frequenta, ano que cursa, período.
3. Frequenta instituição especializada? Se sim, qual? E em que período.

Roteiro norteador da entrevista

1. Fale-me da sua relação com sua família (mãe, pai, irmãos)?
2. Fale-me sobre as coisas boas da sua relação com sua família?
3. E as coisas que não são tão boas?
4. Sua relação com sua família é importante para você? Por quê?
5. Você gosta de frequentar a escola?
6. O que você gosta de fazer lá?
7. Você encontra seus colegas fora da escola? Onde?
8. O que você faz na hora do recreio?
9. Quem da sua família ajuda você nas atividades escolares? Como?
10. Sua relação com sua família facilita/dificulta suas relações na escola?

B) ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS

Dados Pessoais

4. Idade
5. Idade quando teve os filhos
6. Os pais são casados? Há quanto tempo?
7. Profissão dos pais

Relação Familiar

1. Como vocês percebem a sua relação com seus filhos?
2. Como vocês percebem a relação entre irmãos?
3. Vocês interferem na relação dos irmãos? Quando? Por quê?

4. Você conversa com sua família sobre a deficiência visual?
5. O que é inclusão escolar para vocês?
6. A inclusão escolar afeta a família? Como?
7. Como vocês percebem a relação da família com a escola?
8. Mudou algo na família após a inclusão escolar da criança com deficiência?

C) ROTEIRO PARA ENTREVISTA FAMILIAR

Dados familiares:

8. Constituição familiar (desenhar um genograma representando cada membro com sua idade e sexo)
9. Idade quando os pais tiveram os filhos
10. Os pais são casados? Há quanto tempo?
11. Profissão dos pais

Questões norteadoras da entrevista grupal

9. Como percebem a relação familiar?
10. O que gostam de fazer juntos?
11. O que não gostam de fazer juntos?
12. Quando se irritam um com o outro?
13. Como percebem a inclusão escolar?
14. Algo mudou na família depois que a criança com deficiência iniciou na escola regular?
15. Participam das atividades escolares da criança com deficiência?
16. Como é a relação entre família e escola?

ANEXO 3 – ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

A entrevista foi realizada no dia 07/12/07 na instituição especializada da qual Joana era coordenadora, em sala privativa. Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Como você percebe a inclusão escolar?

Joana: Eu posso falar do que vem ocorrendo aqui (referindo-se à cidade em que morava).

P: Tudo bem.

Joana: Olha, a gente tem várias realidades, né? Eu acho que a inclusão é uma coisa muito legal e é um direito de quem tem condição de estar incluído no, no, no ensino regular. Porém, eu acho que o aluno, ele precisa ser bem avaliado, porque o objetivo dele estar lá, é ele estar aprendendo também, dentro do conteúdo que aquela série está oferecendo. Não precisa ter um aproveitamento de 100%, ter todo o conteúdo registrado. Ele precisa de uma adaptação, mas eu não acredito naquela inclusão que precisa criar um currículo novo, criar um espaço novo, ou estar lá porque a lei diz que ele tem direito de estar. O aluno tem que conseguir fazer as atividades. Não adianta o aluno estar lá só pra escola dizer: “Olha nós fazemos inclusão”, ou pra dizer: “Olha como a gente aceita”, tal escola aceita bem. Porque tem escola que já se opõe dizendo que não quer, exatamente porque não consegue entender de que forma este aluno vai poder acompanhar ou vai aproveitar dos conhecimentos que o professor tem pra passar. Então, eu acho assim, que a realidade do município é muito assim é muito incerta, depende assim, de cada escola, cada professor. Depende muito da formação do professor, da orientação que o professor recebe, da forma que o aluno foi incluído, o apoio que a rede recebe. Aqui, cada escola tá usando uma linguagem diferente, tem orientações diferentes. Então, assim, a lei diz que preferencialmente na rede regular, só que tem escola que é assim, quando todo mundo completou a idade, quando a criança completou a idade a mãe vai na escola e fala: “Olha, então”. Ou tem escola, é assim, tem instituição especializada que orienta as mães que a criança precisa ser matriculada na rede. Eles falam: “Olha, a gente tem que matricular, porque se não matricular o governo vai vir aqui, vai falar pra gente que a gente não pode ficar com seu filho só aqui”. Ou ainda, encaminha, mas dá pouco suporte pra rede e aí a escola não sabe o que fazer. Não tem sistema de avaliação definido, fala-se em uma adaptação curricular, mas o que que tira e o que que põe nas avaliações?

P: A rede possui uma orientação para a adaptação curricular?

Joana: Não, não. A gente tem assim, diz que tem uma adaptação curricular, diz que a gente pode fazer esta adaptação curricular pra este aluno, mas não tem um instrumento específico que define para cada área. Então, a gente sabe que o cego precisa de Braille, precisa de Soroban e tal e tal. Mas a quantidade de conteúdo de uma pessoa deficiente visual, ele não acompanha a quantidade que uma pessoa que enxerga normal. Agora, na nossa grade curricular, qual é o conteúdo que eu posso condensar? Qual é o recorte que a escola tem que fazer pra que o conteúdo seja contemplado pra tal série? Então, cada escola faz de um jeito, por exemplo, tem escola que exige mais, tem escola que já, já, que tem que adaptar e aí tira conteúdo que é importante. Então, assim, a adaptação é possível? É possível, a instituição especializada tem conseguido fazer, mas a gente tem que ficar permeando as escolas do estado e do município porque não tem uma linha. Existem as adaptações curriculares, mas não existe um documento único que a gente possa seguir.

P: E existe algum tipo de avaliação quando a criança vai entrar na escola?

Joana: Tem, tem, o psicopedagógico da prefeitura, no psicopedagógico tem uma equipe que faz esta avaliação, se a criança pode ou não ir pra rede regular. O que acontece, nós aqui da

instituição participamos junto deste conselho, desta comissão pra ser encaminhado. A gente sabe que o município tem, é...muita dificuldade, porque não são todas as escolas que quando vai pra esta avaliação que possuem o instrumento próprio que consiga avaliar se o aluno tem condição de ir ou não. Então, na verdade, é...o profissional não conhece o aluno, né? Ele colhe as informações com a mãe e faz aquela avaliação formal, só que muitas vezes esta avaliação formal não é suficiente pra fazer o diagnóstico final, se ele tem ou não tem condição. Eu acho que é falha esta avaliação, porque o profissional ele vai ter poucas horas com a criança. Então, eu não conheço a pessoa, eu não sei o que vai acontecer, não sei o nível de experiência que o aluno já tem. As vezes eles usam um instrumento único, né? Então, a avaliação no contexto escolar é uma avaliação muito complexa, eu preciso do professor, preciso de quem já trabalhou com este aluno, preciso do material, então é um processo pra ser incluído e às vezes há muita pressa pra que o aluno chegue lá e acaba fazendo as coisas meio precipitadas. A gente sabe de muitos alunos que foram e assim, ficaram dentro da média, ficaram bem, mas a gente sabe que teve alunos que teve que voltar porque não conseguiram alcançar estes objetivos.

P: Voltar pra onde?

Joana: Para as escolas especiais, porque não conseguiram.

P: E a instituição faz algum trabalho em parceria com a prefeitura?

Joana: Faz, faz, nós fazemos um programa com a prefeitura que são as reuniões de formação para os professores da rede. Então, a gente durante o ano, é...este ano foi o primeiro ano que a gente conseguiu fazer uma reunião com diretores e professores que estariam recebendo crianças com deficiência visual. Fora esta primeira reunião que é assim, a prioridade pro professor já conhecer, já saber quem ele vai estar recebendo, como ele vai planejar, com quem ele vai contar pro trabalho com esta criança. E também a gente faz os encontros durante o ano, onde a gente discute as formas de adaptar esse conteúdo, discute sobre patologia, e vai passando as orientações pros professores, isso é aqui na instituição especializada. Depois, tem o professor itinerante que vai nas escolas, o professor itinerante daqui, o professor do aluno, daqui, o professor de apoio da escola especial vai na rede marcando um encontro com o professor da rede, pra ver quais são as dificuldades que ele tem, como é que está o aluno, como é que ele ta enxergando, onde ele está sentado, como é que é o caderno dele, né? Se é Braille como é que tem que fazer. Então, esse trabalho é feito durante o ano também. E também tem o material, o material dos alunos de estimulação visual que precisa de um caderno especial, o caderno é montado aqui e daí é encaminhado para a rede. Os alunos cegos também levam todo o material da instituição pra escola regular, e aí elas também mandam o material. Este material em Braille, tem o caminho de ida e volta constante. Ele escreve em Braille lá, traz aqui aí a professora daqui transcreve, volta pra lá e a professora corrige, então é uma viagem o ano todo com este material.

P: A prefeitura fornece material?

Joana: É assim, no município a gente tem alguns alunos cegos no município, aí mesmo se o aluno é do município a gente acompanha também. A equipe do município, eles tem até assim, bastante interesse, a gente nunca teve tanto empenho do município como a gente ta tendo nos últimos anos. A gerência de educação especial é um departamento muito novo, então daí é muito pequena, elas tem se desdobrado pra acompanhar os alunos da rede, elas estão só em duas. Então, eu tenho ajudado, eu participo do encontro de educação física, de múltipla. Esse ano a gente fez encontro até com os professores que trabalham com PC ou com deficiência neuromotora aqui na instituição pra ficar mais fácil pra mim ajudar elas. Então, assim, a gente nunca teve tanto empenho, ta melhorando, e outra, eles estão disponibilizando professor de apoio nos casos de deficiência neuromotora grave. Eles estão assim, disponibilizando recursos. Os professores que trabalham com deficiência, claro que depende muito da escola, do diretor, do professor que

recebe. Porque é assim, a gente dá todo o referencial teórico, a gente dá, eles perguntam: “É difícil?”, eu falo: “Olha, não vou dizer que é fácil”, porque é difícil, principalmente numa turma que trinta e cinco, quarenta alunos. Às vezes a lei diz que na sala pode ter no máximo vinte e cinco, mas depende da estrutura da escola, depende do número de alunos da escola, nem todas as escolas têm condições de ter este número reduzido de turma, mas, se o professor da sala e se a escola conseguir olhar pra este professor e, bom, se ela tem uma turma grande e ela tem um aluno com deficiência na sala e ela vai ter um espaço pra estar recebendo orientação, a gente tem que dar apoio, determinar que a auxiliar de classe fique mais tempo na sala dela no dia das correções dos cadernos. Então, tem condição de articular, entendeu?

P: Sim.

Joana: Então, assim, a gente tem várias escolas que conseguiu o professor de apoio, é...conseguiu reduzir o número de turma. E assim, a gente tem uma grande quantidade de professor que o discurso é o mesmo: “Não estou preparada pra isto”. Mas quem diz isso, é..., quem fala muito assim “Não to preparada”, na verdade não está nem preparada para atender os ditos normais, porque já foi o tempo que a gente trabalhava só o português, matemática, história e geografia, hoje precisa de mais, o aluno precisa de mais. Mas as escolas, assim, está tendo um bom envolvimento da rede, eles estão empenhados em projetos, né? Mandam pro MEC pra conseguir recursos. E assim, não depende só delas, mas elas têm um empenho. Então, assim, nas avaliações pra fechar os diagnósticos elas estão sempre mandando os laudos pra mim, pra gente estar estudando junto. Às vezes o professor falam que é problema e a gente vê o laudo e não é problema visual, então já chama o professor e já conversa, vamos conversar com a mãe porque deve ter outras coisas, mas não o visual. Então assim, a gente tem assim, com o município, eles não tem na equipe, então é assim, elas fazem a avaliação do conteúdo escolar, mas da deficiência propriamente dita elas não tem. E tem crianças que só vem aqui, que não conseguem ir pra rede. Nós temos uma média de cinquenta e poucos alunos que vem só aqui na instituição, eles tem uma deficiência grave, permanente bem grave e esses não vão pra escola regular. Esses tem deficiência múltipla, é assim, quando é só cegueira nós conseguimos incluir, não tem problema nenhum, eles tem um atraso, mas vão na escola. Agora quando é múltipla, depende de cada caso, por exemplo, a gente tem alguns alunos de múltipla que estão na rede, que estão bem incluídos, o conteúdo deles está dentro do esperado, eles estão bem adaptados. A gente tem um caso de um aluno PC grave, não tem oralidade, ele ta conseguindo ir na escola, esta semana, ele foi meu aluno bastante tempo, aí esta semana a professora não veio e eu atendi e ele está super 10. O conteúdo dele está dentro do conteúdo de primeira série, né? Ele foi pro pré já com um ano de atraso porque a gente...é....dentro do quadro de paralisia cerebral dele foi muito difícil avaliar, ele foi encaminhado pra outra instituição especializada, depois ele saiu de lá e ficou só aqui e a gente percebeu que a dificuldade não era dele, a dificuldade era nossa em avaliar. Como ele é uma criança que não fala, a gente tinha muita dificuldade de saber se o nível de conteúdo dele estava dentro da faixa etária. Esse é o pior, mas ele ta assim, super bem. A rede conseguiu uma professora de apoio, a professora de apoio dele tem uma compreensão de 100% das informações que ele passa na sala de aula, ela começou a trabalhar com ele este ano, ela não tem especialização na educação especial, mas ela é ótima. Ela está muito bem com ele. A gente já até fez uma proposta pro município pra que esta professora permaneça com ele ano que vem, mas aí durante o período do primeiro semestre do ano que vem, a gente tem que preparar o caminho pra outro professor pra ele, porque não pode criar muito vínculo porque depois a gente pode ter dificuldade quando ele for pra quinta série. Porque aí ele vai começar a ter outros problemas com relação ao vínculo, se bem, que ele ta super bem, hoje em dia ele fica com qualquer professor da turma, antigamente ele não ficava, ele tinha dificuldade nesta adaptação, na troca de profissional.

Agora ele está tranquilo! Ele vai pra aula de educação física, claro, ele não realiza todas as atividades, mas ele participa. Acho que é isso.

P: Agora eu gostaria que você falasse qual a sua concepção sobre a inclusão escolar das crianças que eu entrevistei? Você poderia falar de cada uma delas em particular?

Joana: Posso sim, claro. Vamos começar do João. Bom, o João é uma criança que veio pra gente na fase de estimulação precoce, né? Tem...teve um quadro clínico muito complicado, né? Faltou muito no período da escola...mas o desenvolvimento dele, de uma forma global é dentro do padrão. Porque é assim, na época do encaminhamento dele pra rede, a gente imaginou que a mãe por ter outras experiências já com os outros filhos, ela já tivesse feito a matrícula dele. E foi o contrário, quando a gente descobriu já era maio e ela não tinha feito a matrícula na primeira série, nem no pré. Aí a gente pensou: “Nossa, a gente é que deveria ter orientado ela”. Falar: “Olha Ana, uma criança com deficiência também estuda na rede”. Entendeu?

P: Entendi.

Joana: E ela não tinha esta noção de que ele tinha que ir pra série normal na rede regular além de vir aqui. Então a gente deu uma...perdeu o início do ano que era uma parte bem importante para a socialização dele na escola, porque o professor vai trabalhar com atividade mais recreativa pra cativar que os alunos tenham segurança pra ficar na sala. Então a gente teve um pouco de problema esse ano, porque ele chegou depois. Ele é assim, uma criança super 10 aqui com a gente porque ele tem uma vivência, já conhece todo mundo, então se precisar trocar o professor não tem problema nenhum. É um espaço que ele já conhece, um grupo menor, e aí a gente ficou meio assim porque um pouco da culpa também foi nossa porque a gente não orientou nesse início de ano, sabe?

P: Aham.

Joana: Mas enfim, a gente fez a reunião com a escola, explicou, falou que ele era um deficiente visual total mas que ele tinha total condição, e já preparamos o material para iniciar as aulas. Só que, ele começou e a gente não sabe como foi essa recepção dele na escola porque ali ele criou uma resistência, eu não sei se ele tinha vontade de fazer mais coisas e o conteúdo dele ficou um pouco limitado porque ele tá iniciando o processo em Braille e ele achou que a aula tava meio chata porque ele não tinha muita coisa. Eu achei assim, que ele ia ser melhor pelas condições que a gente avalia até agora. Mas enfim, a gente fez algumas reuniões com a escola, pediu que chamasse a mãe, conversasse com ela pra ver qual os motivos das faltas, e até com ele, perguntar por que ele não quer ir pra escola. Então o João foi mais ou menos assim.

P: E você sabe se ele continua faltando muito?

Joana: Sim, ele continua faltando muito e agora a gente entrou em contato, agora a professora entrou em contato agora por último e veio uma única tarefinha do Natal. Eu pensei: “Meu Deus ele vai fazer já a tarefinha de Natal e aí que ele não vai mais pra escola, né?” Daqui a pouco eles já vão entrar de férias, o pré entra mais cedo. Eu fiquei sabendo que este semestre ele foi três vezes na escola, três vezes?

P: A professora mandava o material para que vocês transcrevessem pra o Braille?

Joana: Raramente. Bom, agora a Mariana, né?

P: Pode ser.

Joana: A Mariana, a inclusão dela foi um pouco complicada na escola, por quê? A escola tem uma visão de que todo mundo tem que ser igualzinho, Sabe? Que tem que ficar sentadinho, que tem que escutar a professora e a Mariana, ela tem um pouco de dificuldade de comportamento, né?

P: Tá.

Joana: Então ela ta um misto de problema de comportamento com falta de limite. A mãe não consegue lidar com esta situação e a escola no começo começou a ter muito trabalho com isto. Eu falei gente olha, ela é uma criança que se você falar pra mãe: “Olha, a Mariana ta fazendo muita bagunça”, a mãe vai falar: “E o que que eu faço com ela? Eu não sei o que fazer com ela.” Ela também não sabe colocar esses limites, e a escola sempre vinha e falava muito do comportamento e eu falava: “Gente, olha o comportamento não é consequência de deficiência visual”. É alguma coisa que é a mais pra ela. Ela precisa seguir as regras da escola, ela precisa sentar pra fazer as atividades, ela tem dificuldade de aprendizagem, mas é uma coisa que eles tem que lidar, sabe?

P: Sei.

Joana: Já que muita informação ela não consegue reter eu falei: “Começa a organizar uma informação mais curta, uma tarefa mais pequena, uma tarefa que ela consiga ver resultado”. E daí eles tem que ir aumentando as dificuldades de acordo com o desenvolvimento dela, porque ela não está no nível que eles pretendem que ela tivesse, junto com o grupo todo. Bom, foi encaminhado para o psicopedagógico da prefeitura, ela ta indo lá ainda, mas assim, ela tem outros problemas clínicos também. Então ela faz fono em outra instituição especializada, ela vai no psicopedagógico, ela vinha aqui. Ela era assim, completamente descordenada nas atividades dela, ela nunca sabia: “ai hoje eu vou lá ou eu vou aqui”, entendeu?

P: Sim.

Joana: Então, assim, ela por ter outros fatores, que que a gente fez? A gente reorganizou as atividades dela, pra que ela não viesse toda semana aqui, porque a deficiência visual dela apesar dela ter uma alta miopia com as adaptações ela ta conseguindo fazer as atividades. Então a gente conversou com a mãe e tal, então a gente ta tendo contato com a escola no encontro de pedagogo e professor, então elas tão sempre me pedindo: “Joana, fala mais sobre como trabalhar o comportamento, fala mais sobre como trabalhar tal coisa”. Porque em relação à baixa visão ela ta bem adaptada.

P: Sim, e vocês mandam algum tipo de material para a escola?

Joana: Então, nós mandamos o material de estimulação visual. Agora, com esta professora deste ano ela é mais tranqüila, porque a Mariana é assim, ela é uma criança que ela é muito...como é que fala? Carente, ela chama muita atenção, tem que sempre mostrar o que ela ta fazendo, ela nunca termina a atividade no mesmo tempo que os outros. Então, ela nem terminou ela já começa a andar porque ela quer ver o que os outros estão fazendo. Então, a gente passou algumas orientações pra professora assim: “Não de uma tarefa muito....grande....grande. Não dê tudo de uma vez. Dá uma, espera ela terminar, passa a próxima. E não fica nessa pressão: Olha gente vamos que o tempo está acabando”. Porque ela já é ansiosa aí quanto mais você fala mais ansiosa ela fica com as atividades. Esta professora é mais tranqüila e a Mariana está tendo uma adaptação melhor, sabe?

P: Sei.

Joana: Ela veio aqui acho que faz uns 15 dias ela veio pro meu lado e falou: “Tia eu tirei nota até no caderno!” Porque ela nunca tira nota no caderno, porque o caderno dela é sempre muito feio. Ela nunca dá conta de fazer como as outras meninhas que enfeita, entendeu? “Tia tirei nota até no caderno!” E ela foi retida, mas assim, a professora da sala de recursos esteve com a gente em outras situações individual, fora do período das reuniões da escola, o que a gente trabalhou, orientou pra professora foi o seguinte que ela não tinha que trabalhar com o conteúdo da sala. Na sala de recursos ela tinha que trabalhar com a dificuldade que ela apresenta, concentração, raciocínio, o aumento do vocabulário. Porque se ela ficar preocupada com a tabuada que a segunda série está fazendo, ela não tem condição pra fazer uma análise de uma tabuada, mas eu preciso trabalhar o suporte pra ela chegar nesse raciocínio e aí ela começou melhorar. Porque se

eu ficar preocupada com o conteúdo eu esqueço da dificuldade que ela tem pra este conteúdo. Dela é isso, tá?

P: Tá.

Joana: Vamos ver Artur e Augusto. Bom, o Artur e o Augusto foi uma coisa assim, foi os mais simples que teve, porque apesar de ser a dupla, de ser dois, foi assim bem tranquilo. A escola muito acessível, o professor muito dinâmico, disposto: “Não eu já fiz, eu quero aprender, eu vou fazer. Olha foi difícil mas eu consegui”. E assim, ele é um professor muito positivo: “Joana, nossa tem muita coisa, né? Mas eu perguntei pra eles e eles me ensinaram”. E eles em si, a gente aprende mais com eles do que eles com a gente, né? Então eles participam, eles levam pra casa, eles fazem, a família colabora, se tiver que trazer traz, se tiver que fazer faz, a Maria vem, ajuda. Ela foi aprender Braille, então assim, ela é uma mãe bem simples, bem simples, mas eles tem todo o conhecimento que a gente imaginar. Tudo que a gente pergunta pra eles, eles tem uma resposta e eles perguntam e vão atrás. Então assim, o Artur e o Augusto, pra incluir eles na rede foi um processo bem bacana. Nós fizemos o primeiro contato com a escola, falamos sobre a deficiência visual total, quem eles iam receber, que nível que eles estavam e o que eles podiam fazer. Aí eles foram pra escola e começaram a trabalhar, na segunda reunião que a gente fez o professor já sabia as iniciais do Braille e já tava encaminhado. Ele é muito presente, ele acompanha: “Olha eu ouvir falar isso, é assim mesmo?” Ele é muito atento. E ele veio da zona rural, tava acostumado a trabalhar com sala multiseriada. Então quando ele falou assim: “Lá da onde eu vim, eu tinha de primeira a quarta”. Por isso que ele tem essa habilidade, a turma dele todo mundo anda, caminha na sala, faz, vai no cesto, põe no lixo e volta, você não vê aquele tumulto. Todo mundo fala baixinho e tal. Eu fui na sala, achei uma maravilha! A diretora reduziu o número de alunos, ela fez uma pré-seleção dos alunos pra turma e já avisou o pessoal: “Gente vocês não reclamem porque o professor vai ficar com uma turma menor, ele tem direito porque ele tem dois alunos cegos na sala e vocês vão ter que dar conta”. Então tem uma turma que ta com 30, tem uma turma que ta com 32, mas a turma dos gêmeos é de 25. É muito tranquilo. A Amanda e o Maurício vieram de um outro centro de atendimento pra nós, tanto é que quando eles tinham três aninhos fizeram a primeira avaliação de deficiência visual foi aqui. Tiveram muita dificuldade de freqüentar aqui porque o pai e a mãe não aceitavam, tinham muita...ela pra vir aqui quando eles eram menores ela vinha escondida, até iniciar a escolaridade. Quando começou a apresentar essa dificuldade visual, aí não teve como não vir, tanto é que hoje tavam os dois aí, ele vem com ela, se ela não pode vir ele vem trazer, ele bate papo, mas antigamente ele não entrava nem no portão. Ele vinha, ele ficava no ponte de ônibus, a gente tinha que cuida com as crianças saindo porque a gente nunca sabia quando era ele e quando era ela. Quando era ela, ela entrava, mas ele não. A Amanda e o Maurício é assim, eles tem uma dificuldade, a escola não, a escola eu não sei se é porque a gente já conhece, tem contato com a supervisão de lá com os professores. A professora ta sempre em contato com a gente, é uma escola que dá muita atenção. A professora ta sempre prestando atenção: “Olha Joana parece que este semestre o Maurício foi melhor que a Amanda. A Amanda caiu a nota, a matemática dela foi mais difícil”. Em contrapartida a professora deles daqui também é uma professora que dá bastante atenção, ela consegue prestar atenção em todos os detalhes e eles melhoraram, e a dificuldade visual deles é muito grande e junto tinha a dificuldade de adaptação também, eram muito retraído, sabe?

P: Sim.

Joana: Ela chorava muito, ela tinha muito problema de dor de cabeça na escola. Ela teve um problema com a outra escola que eles iam antes, ela chorava todo dia, ela chorava todo dia porque diz que a tia gritava com ela. Então, a outra escola começou a se irritar: “Ué, como que esta mãe não leva esta menina no médico pra dar um remédio porque ela fica chorando todo dia?”

Ai esta nova escola, quando recebeu, na semana que recebeu já ligaram: “Olha Joana tem o nome de uma patologia de uma aluna nossa que a gente não sabe o que é”. Eu falei: “Ah, mas essas crianças tão com vocês? Não ta em outra escola?”. Então eles mudaram, então é assim, essa escola não, a professora é assim, muito tranqüila, bem tranqüila. Ela queria colocar a Amanda no contraturno porque estava com dificuldade na matemática, aí a professora daqui foi lá e falou: “Não passa as orientações do que é que ela ta com dificuldade que eu vou trabalhar”. Então ela trabalha isto junto com a estimulação visual. Eles tinham muita dificuldade na localização na sala de aula, eles andavam muito na sala e lá na outra escola eles não aceitavam esta adaptação, então, essa escola dá muita atenção. Em contrapartida, aqui eles nunca tiveram problema de chorar, de querer embora, de ligar pra mãe, de ter dor de cabeça. E essa segunda fase que eles voltaram para a instituição, desde o primeiro dia foi super tranqüilo. Voltaram, foram pra sala, apresentamos a professora, foi tudo bem, ninguém chorou. São muito quietinhos: “Oi Maurício”, aí ele dá uma risadinha e eu falo: “Fala que eu quero ouvir você”. Aí ele fala oi, né? (ri). E eles estão fazendo a hidroterapia, tão nadando, tão adorando. Assim, agora a mãe está toda orgulhosa, mas eles tiveram uma fase assim, na estimulação, bastante complicada. E a Carmem ela tinha muita dificuldade de assim: “Joana, nossa meu filho é deficiente?” Ela não falava, então, ela vinha muito boazinha mas ela nunca mais voltava. Pra você descobrir onde ela tava...tanto é que quando ela foi para a outra instituição especializada ela não pegou transferência, ela foi pra lá como sendo a primeira matrícula. Ela tinha vergonha de falar...eu não sei o que que ela tinha. Agora ela vem...no dia que ela viu eles na pecinha ela chorou: “Olha Joana, olha o Maurício, olha a Amanda!” Então, é porque é difícil você acreditar que eles vão desenvolver, que é uma fase de adaptação. A maioria dos pais passam por isso, que nem a Mariana, a Mariana, ela devia estar melhor adaptada dentro do comportamento, mas a Márcia ela já tem bastante dificuldade pra entender que o quadro clínico dela no geral é um quadro muito complicado, mas não está ligado só ao visual. Tem que conversar mais, você enquanto mãe tem que ter mais pulso firme, não pode só jogar a responsabilidade pra escola, mas ela assim, esse ano ela está melhor. Ano passado ela deu um monte de problemas, muito problema pra escola. Elas falaram que era por causa da professora, a professora do ano passado a gente teve assim pouco contato porque não tinha conversa com ela. Não tinha conversa! Quando eu dizia pra ela assim: “Professora olha, ela anda muito, então, você ensina ela a andar na sala. Ela não vai ter paciência de ficar quatro horas sentada e não é porque ela não quer, ela não agüenta, faz parte, ela tem um quadro que ela não fica sentada então sabe o que você faz, põe ela pra te ajudar. Põe ela pra entregar caderninho, põe ela pra buscar caderninho”. Sabe? “Quando você percebeu que ela começou a andar, você arruma alguma coisa pra ela fazer. Alguma coisa que ela consiga te ajudar”. Aí a professora falava assim: “Imagina, e a mãe dos outros? O que a mãe dos outros vão falar? Eu não vou criar nada pra ela, ela que tem que se virar e sentar”. Então, foi assim uma situação bastante complicada, até a professora dela daqui falou: “Olha Joana, eu não vou mais visitar a escola. Porque eu to indo lá pra colaborar, eu não to indo lá pra mandar fazer, eu não quero mandar. Porque eu aqui, comigo, eu não tenho problema com ela, porque aqui são dois alunos, mas lá são 30!” Imagina ela ver todo aquele movimento? Ela não agüenta! Não agüenta! Mas esse ano assim, apesar dela não ter freqüentado a instituição regularmente, nós fizemos o itinerante e as reuniões com os professores. E a gente percebeu, tanto é, que na reunião elas precisam me indicar o que elas querem pro ano que vem e a professora dela pediu assim, se eu tenho alguma sugestão de atividade pra trabalhar raciocínio, pra trabalhar memória, concentração, porque disse que ainda é uma dificuldade que ela tem. Então, a professora da sala de recursos deu uma mudada, não adianta trabalhar o conteúdo, precisa trabalhar a capacidade pra ela assimilar o conteúdo. Assim eu gostaria de falar mais umas coisas sobre a inclusão, posso?

P: Claro.

Joana: Ainda sobre a inclusão, sabe Fernanda? A gente percebe assim, os nosso orientadores, tipo Núcleo Regional, Núcleo do Município, a gente tinha que discutir uma proposta onde as escolas especiais não precisava ter um modelo, uma receita, “agora vai ser assim”. Mas, que a gente recebesse uma orientação e que a gente pudesse ter um fundamento teórico parecido, por quê? Tem deficiência visual, auditiva, múltipla, tem isso, tem aquilo. E o que que ta acontecendo? Tem professores que chegam assim: “Por que que tem um surdo lá na escola fulana de tal e eu não posso trabalhar LIBRAS, eu tenho que trabalhar a oralidade?” Eu falo: “Olha professor isso você tem que perguntar pra escola que encaminhou o aluno pra você”. Porque eu tenho uma visão, agora eu não posso ir lá...precisava ser um pouco padronizado isso, por quê? Porque olha, a gente tem uma infinidade de casos na rede e aí fica assim: “Olha lá tem um surdo mas eles não querem que eu faça isso”. “Lá tem um assim que eu não posso fazer isso”. “Lá tem um fulano e ele não tem professora de apoio”. Gera a maior confusão. E quando a gente, nós fizemos uma reunião com os professores do município de educação física, e os professores de educação física, é...não são todos, mas tem um grupo que eles ficam horrorizados: “Como que uma criança com paralisia cerebral vai pra rede pra fazer educação física?”. “Professor, o aluno é seu. O aluno é seu, você é professor de educação física e a inclusão não foi pra quem não tem deficiência. A ênfase educacional esta sendo pra quem tem deficiência. Só que os seus alunos, quem é que tem uma turma perfeita? Uma turma que consegue realizar todas as atividades com habilidade? Não tem! E o aluno é seu. Eu não tenho uma formula pra você dar conta deste aluno e é você que tem que estudar sobre isso. O problema não é só seu, o problema é dos professores, porque se você falar que não quer e eu falar que não quero...é um problema de formação”. O professor tem que tirar o bumbum da cadeira. “Fez educação física?”, “Eu fiz”, “Que ano você fez?”, “Ah, eu fiz em 1985”, “Então dali pra cá tem muita coisa que já mudou dentro da própria nomenclatura da educação física, então vai estudar! Só você falar que não quer, não resolve o problema E onde você estava quando foi discutido isso? Você tem que arregaçar as mangas e ir junto com os outros que ta discutindo”. Porque a proposta só foi aprovada porque lá estavam alguém que discutiu e concordou com a proposta, “e vocês tavam onde?” Então não adianta falar assim: “Ai porque eu não fui formado pra isso, eu não estudei, ninguém me falou”. Esse ainda é o discurso predominante. E ainda que, as vezes, a própria escola especial ainda tem este problema porque cada um tem uma formação dentro de uma área específica ai eu quero só cego, eu quero só deficiente mental ou eu quero só surdo. Que bom se a gente recebesse o manualzinho que falasse “esse é seu”, mas não é assim. Então, tendo ou não tendo deficiência cada um tem um desenvolvimento, dentro do padrão normal, né? Mas tem aquele que não ta dentro do padrão normal, então a gente tem que se virar com ele. Então a, a, discussão é sempre a mesma: “Olha é fácil pra senhora que estudou mas pra mim não é!” Eu falo: “Gente, olha, quando é que começou essa discussão? Eu nem tava ainda no magistério quando já se falava que a educação tava se traçando um rumo diferente. Agora se vocês ainda não assimilaram, infelizmente não vai dar mais tempo. Não dá mais tempo!” Agora vai ter que ir na marra. Olha, eu fiz a primeira conscientização de inclusão em 88. Então, era integração, independente do nome que foi criado pra ficar mais bonitinho, pra sensibilizar, quem não sensibilizou até hoje não vai dar tempo. A história é bem essa, não dá mais tempo. O que que a gente tem que fazer? Correr atrás. Quem que está numa sala de aula que já deu conta de todos os problemas que surgiram? Ninguém. A gente não pode dizer que antigamente era melhor ou era pior, tudo tem seus pontos positivos e negativos. Então, a gente tem que pegar tudo isso e fazer uma seleção do que é bom pro momento, só que a gente tem que correr atrás, não adianta ficar lá esperando. É muito triste ver que ainda é este discurso, muito triste, e assim a gente percebe que é porque não quer. “Não

quero me esforçar. Não quero fazer. Por que que eu vou ter que me sacrificar se eu fiz educação física e naquele tempo era assim”. E tem pessoas que estão se formando agora com o mesmo discurso...na verdade é que é assim, a universidade ela só criou o espaçozinho pra educação especial porque foi obrigatório incluir na grade. O que que acontece? Dá o superficial, “olha o deficiente pode ser surdo, cego, cadeirante tchau gente a aula acabou”. Reserva aquele espaço, o tempo mínimo do obrigatório da lei, cumpriu, ninguém pode falar que a universidade não fez. Então, se o aluno não tiver responsabilidade, se ele não está ali porque quer ser um profissional, ele não vai atrás. Ele pega o diploma dele, guarda lá, se der certo ele não vai ter que lidar com isso, “se não tiver opção vou ser professor, agora se tiver não vou ser não”. Aí, corre o risco dele ser, e ser um que não quer, né? A gente tem professor aqui que disse assim, “ai eu não porque mas o que eu aprendi na faculdade não foi nada disso”. Então a gente tem assim, é...é...um grande número de alunos, de profissionais que estão formando que faz parte, né? É o currículo da escola, então como diz o ministro da educação ontem: “Enquanto o professor não acordar que ele precisa, né...precisa resgatar o conteúdo que a escola oferecia em épocas anteriores a gente vai ter sempre os péssimos resultados em avaliações no Brasil.” Por quê? Porque se esconde no salário, se esconde no número de alunos, se esconde que a escola é feia, que não chama atenção, que os alunos não tem pai, que não tem mãe, que eles não tem comida e aí é motivo pra não ensinar nada. Aí chega numa avaliação e o resultado é péssimo! Então, na época em que o professor era professor porque ele nasceu pra ser professor, né? Podia ser tradicional, construtivista, com ou sem inclusão ele...ó...você não via tantos casos de problemas. Reprovava, reprovava no último caso, mas o professor suava, levava caderninho pra casa, fazia, hoje em dia se você tiver que dar um trabalhinho pra corrigir em casa, até faz, mas assim, faz o mais simples possível que é pra não dar muito trabalho. Então é complicado, sabe Fernanda? A gente ainda ouve, escuta os professores falar “Ai, onde já se viu”. A gente sabe que a lei obriga, mas falta implicação. Era isso, ta bom? Se depois você precisar de alguma coisa pode me procurar que conversamos novamente.

ANEXO 4 – FAMÍLIA 1: MARIANA, JAIR, MÁRCIA E MARIO

ANEXO 4A – ENTREVISTA COM MARIANA

A entrevista foi realizada no dia 26/11/07 na escola regular que a criança freqüentava em sala privativa. Foram explicados os objetivos da pesquisa e foi autorizada a gravação da entrevista. Mariana concordou e pareceu gostar.

P: Você pode me contar como é sua relação com sua mãe, seu pai e seu irmão?

Mariana: Quando eu chego da escola eu dô um abraço neles, daí eu faço a tarefa e a minha mãe me ajuda e depois eu vou brincar.

P: E do que você gosta de brincar?

Mariana: Brinca de boneca, de casinha.

P: E com quem você gosta de brincar?

Mariana: Se não tem mais ninguém eu brinca sozinha, eu monto a casinha e brinco sozinha...É porque meu irmão ele brinca de carrinho e ele não gosta que eu brinco com ele.

P: Ele não gosta?

Mariana: Não...mas tem vezes que ele brinca comigo, mas tem vezes que não.

P: E por que tem vezes que ele não brinca?

Mariana: É que aí chega os amigo dele e daí a minha amiga não veio. É que quando a minha amiga veio ele queria brincar com as menina, mas quando os moleque chega ele não deixa a gente brinca com eles.

P: Então quando as suas amigas vão na sua casa você deixa ele brincar com vocês?

Mariana: As minhas amiga falam pra eu não deixa ele brinca com nós, mas eu deixo.

P: E vocês brincam sempre de carrinho?

Mariana: Tem vez que nós pega o giz lá e daí eu tenho um quadrinho, mas se não a gente senta no chão e brinca de carrinho.

P: E com sua mãe, você brinca?

Mariana: Ai de vez em quando nós pula elástico...daí a gente pula elástico e daí quem ganha primeiro tem que tentar fazer a última parte e daí o que perdeu tem que ficar esperando.

P: E com seu pai?

Mariana: aah...Ele não brinca....tem vez que ele monta umas coisa lá e aí eu brinco.

P: Monta o que?

Mariana: Tem vez que ele ta na oficina e daí eu ando de bicicleta e ele concerta lá minha bicicleta, do meu irmão....E nós passeia, todo mundo junto, até as vizinha tudo.

P: É, e onde vocês vão?

Mariana: Tem vezes que nós vai no Thermas, ou eu vo lá na casa das minha primas ou eu vou na casa da Gabriela.

P: E quem é Gabriela?

Mariana: É minha amiga.

P: Ela estuda aqui com você?

Mariana: Só que ela estuda em outra escola. O irmão dela que estuda aqui.

P: E o que é gostoso de fazer com a sua família?

Mariana: Ah...não sei...

P: Não sabe?

Mariana: Não, sei não.

P: E de ruim?

Mariana: Ah...de ruim tem vez que meu irmão me bate e aí eu fico brava.

P: E por que ele te bate?

Mariana: Tem vez que ele ta la brincando e aí eu falo: “Deixa eu brinca”. Aí ele começa a me bate, e ele fala: “Não”. Aí eu saio pra lá e ele vem: “Posso brincar?” Aí eu falo: “Não, você não deixou eu brinca aquela hora!” Daí ele fala assim: “Então ta bom, vou chamar meu amigo e vou brincar”. Mas ele não vai e depois nós faz as pazes e nós brinca de novo.

P: E você briga muito com seu irmão?

Mariana: De vez em quando, porque ele mexe comigo...ele fica assim: “Feiosa!” E daí ele chama assim: “A menininha usa óculos, hahaha!” E ele sai correndo, daí eu pego um cabo de vassoura e vou atrás (risada). Daí ele fala assim: “Vem me bater que eu pego um ferro!” E eu falo: “Daí eu pego um ferro mais grosso (ri). Daí ele pega o ferro e nós brinca de lutinha igual faca, sabe? Daí depois nós pega o pau fino e fia batendo em nós dois.

P: E quando vocês brigam o que seus pais fazem?

Mariana: Ah...quando nós briga bem forte mesmo, minha mãe pega uma pá e bate em nós. E daí, no final eu pego uma vara e meto nele porque foi ele que fez a arte. E meu pai...meu pai é bonzinho, tem vezes que ele dá chance tem vezes que não. E ele só bate no meu irmão, porque eu ainda tenho dez anos, né? Meu irmão já tem doze anos por aí. Quando é eu mesmo que fiz a arte ele me bate, quando não ele bate nele. Só que comigo ele dá chance, com meu irmão não porque ele já é mais grande e tem que aprende.

P: E como você se sente quando briga com seu irmão?

Mariana: Eu fico nervosa e pego um cabo de vassoura e vou atrás dele, daí ele sai correndo, tem vezes que ele trepa em cima da telha e eu não consigo. Daí tem uma muretinha bem baixinho e eu subo lá e falo que vou pegar ele, só que ele trancou um negócio lá em cima e eu não consigo ir lá, aí tenho que pula pro outro lado. Chegou na ponta e ele ficou tremendo com medo de cair do outro lado, que do outro lado tem o pitbull da vizinha. Daí ele foi em cima da árvore no último galho aí eu disse: “Fica aí que daí você não consegue descer”. Aí eu entrei e minha mãe perguntou onde ele tava e eu disse que não sabia não. Só que depois ele também pega o cabo de vassoura e vai atrás de mim, mas eu tenho um esconderijo lá, tenho tudo...e ele não sabe do esconderijo...não sabe (ri). É que lá tem um monte de pneu grosso aí eu fiz um buraco, eu pus quatro pneu, porque meu pai mexe com funilaria e pintura. Daí, lá embaixo na oficina meu pai põe os negócio de pneu e eu escondo ali dentro. Daí tem um negócio ali dentro que eu fiz bem fechado, só que tem um buraco aí eu vou lá pra dentro e me escondo lá no fundo. Ele olha pros pneu, mas não dá pra ver que eu to lá no fundo. Daí eu engano ele, ele vai lá olha a roda e sai correndo, porque eu sou magrinha e ele é bem gordinho e não dá pra ele entrar naquele buraco aí eu fico quietinha, escondidinha ali. (ri)

P: E o que na sua família você gosta?

Mariana: Ai, tem vezes que eles dá carinho, tem vezes que ele compra uma coisa pra mim, outro dia eles compro uma bonequinha e a bonequinha fala tudo, ela fala: “Quero mama!Quero um abraço!Quero um beijo!” Ela fala um monte de coisa, daí nós tem um cachorro também, o nome dele é Toby...Ele é grandão, deste tamanho (aponta com a mão um cachorro de meio porte, mais ou menos). E ele não é bravo...é...tem vezes que ele é mais ou menos porque ele já é treinado, né? Tem vezes que nós joga bola lá, lá, lá longe ele vai lá e busca e trás pra mim. Ele é esperto.

P: E você gosta de brincar com o Toby?

Mariana: Eu gosto, tem vez que ele corre atrás da bicicleta, aí ele fica cansado e eu pego ele no colo e ele anda junto de bicicleta. Ele ta ficando tão pesado, aí a gente tava andando de bicicleta...tem vez que...meu passarinho sumiu, minha mãe te contou?

P: Não.

Mariana: Ele sumiu...ele é de ombro...eu tenho dois, um pequenininho e um grandão que tinha porque ele fugiu. Ele assobiava, cantava...Daí, porque o passarinho, acostumou com o do vizinho, não o do vizinho é que acostumou com o meu que assobiava..e o meu passarinho imitava ele mesmo (ri). Daí ele saía correndo, eu corria atrás dele e ele subia na árvore e eu tentava pega ele. Ficava brincando com ele, ele corre de medo de mim....Só que ele fugiu...porque ele tem um puleiro, de pau, aí ele tava lá com a pombinha e a pombinha é bem folgada, daí ela pegou ele não sei aonde e levou ele, e foi longe e não voltou mais. Daí o pequenininho sentiu a falta, porque era um macho e uma fêmea. E ficou a fêmea, daí ela começou a ficar triste e eu alegrei ela. Porque ela ia morrer, porque fica com falta os bichinho. Daí estes dias eu peguei ela, eu balancei ela, nós ficamos brincando na rede. E eu pus ela em cima da mesa, e nós tava tomando café e ela tava em cima da mesa, porque agora ela acostumou em cima da mesa. Daí tinha uma lata de manteiga, tava bem pouquinho, daí ela trepou em cima que a lata de manteiga virou tudo em cima dela. (ri). É igual a um tamanco o pé dela, sai batendo “ta,ta,ta” e ela entra dentro do lixo e faz ninho e daí fica “cococococococo” e sai correndo. E minha mãe falou que talvez nós arruma outro. Porque nós tinha o Lic a Lic e o Toby. E o Toby quando era pequenininho fazia de tudo, nós colocava leite e ele bebia tudo. Aí ele foi crescendo, crescendo, e esses dias ele tava com um negócio na perna e tinha um monte de bichinho tudo andando e a minha mãe tirou e passou remédio, né? Aquele roxo, sabe?

P: Sei.

Mariana: Daí ele ia lá, porque lá não pode lambar, daí ele ia lá e lambia. Daí minha mãe ia lá e ponhava leite e daí ele ia lá e lambia, babava aí minha mãe punha leite, aí ele lambia, lambia, lambia, aí minha mãe ponhava leite. Ele lambia pra pode toma leite, ele é esperto. Quando ele era pequenininho era assim, ponho o leite e deixava ele tomava tudo. Daí ele deitava lá: “Caim, Caim, Caim”. E pra parar de chorar ele ia lá e tomava leite.

P: E da escola, o que você gosta na escola?

Mariana: Eu gosto, gosto, eu brinco tudo com as minha amiga, eu tenho dez amiga aqui. Eu estudava antes lá na instituição (especializada) mas agora eu to com falta, antes lá eu fazia natação, tudo, né? Eu ia pra biblioteca, ia na sala de brinquedo. Daí eu to com falta, mas agora eu vo volta lá de novo, depois que eu saí da outra escola (referindo-se a psicopedagoga e ao atendimento da fono que ela faz atualmente).

P: E o que você gosta de fazer aqui na escola?

Mariana: Gosto de brinca, gosto de fazer as atividades. Tem vez que eu tenho que fica...tem vez que eu não gosto da professora, esta que eu estou hoje porque a Verônica saiu eu não gosto dela não. A gente, ela acaba de passar na lousa aí a gente não acabou de copiar e ela apaga. Ta assim, tarefa, né? Daí eu não sou rápida, né? Porque ela é rápida vai “tututututu” e termina tudo, daí eu não sou rápida, porque de vez em quando dá uma moleza em mim, dá uma preguiça aí eu demoro mais pra copia. Aí ela fala: “Gente, já terminei, agora vou apagar!” E quatro criança além de eu estes dias fico sem copiá. Ela apaga, não tem jeito, ela é muito brava também. A gente não pode fazer nada e ela já fala: “Mariana, fica quieta!” A gente ta sentada lá copiando, um menino esses dia, a gente tava lá copiando e ele ficava assobiando, né? E aí ela falou: “Quem que é?” Aí todo mundo ponho minha culpa e daí eu levei bronca, por causa dos moleque que tava assobiando.

P: E o que você faz quando não consegue copiar a matéria?

Mariana: Ela dá o caderno dela, né? Que ela copia de um caderno.

P: E a Verônica?

Mariana: A Verônica ela não é tão rápida, ela demora uns vinte minutos aí dá tempo pra eu copia tudo. Agora a outra copia em dez minutos e já apaga.

P: E como é sua relação com a Verônica?

Mariana: Ela é muito simpática, também, né? Ela é legal. Tem vez que ela me ajuda, né? Tudo. Quando eu terminei estes dias primeiro, ela me deu um caderno de desenho e eu fiquei pintando. Tem vez que ela dá trabalhinho pra gente.

P: E com seus coleguinhas, você se encontra com eles fora da escola?

Mariana: De vez em quando, é assim, quando eu saio da escola eu encontro com meus amigos aí nós vamo conversando, porque eles mora perto da minha casa. Aí chega lá, tem vez que, se eles vê um bicho eles tacam pedra, aí eu falo: “ò.. isso não pode, Deus não gosta!” “Quem é Deus?” Aí eu falo: “Fica quieto que você não pode falar isso!” Aí ele fala que ta bom, mas vai lá e taca pedra de novo, aí eu falo: “Faz de novo pra você vê, não taca as pedra nos bichinho, isso foi Deus que fez, não foi?” aí ele falou que não e saiu correndo. E daí depois eu encontro ele no meio do caminho e falo: “E aí, aprendeu?” “Aprendi”.

P: E tem mais algum amigo que você encontra fora da escola?

Mariana: Tem, tem a minha amiga, mas ela é boazinha. Ela tem onze ano e aí ela desce comigo e eu brinco com ela fora daqui, brinco tudo.

P: E como é seu relacionamento com seus coleguinhas aqui na escola?

Mariana: Ah...eles brinca comigo, daí depois tem uns moleque que vai e mexe comigo...é assim, eu to lá brincando,né? Pulando amarelinha, to lá brincando. Ele vai lá e me empurra e aí eu vou lá e conto pra tia, só que ela nem liga, eu falo pra todo mundo e ninguém liga pra mim, eles deixam me empurrar, mas depois se eu tomar um tombo e acontecer alguma coisa eles vão ficar falando nhemnhemnhem, que eu sei como é que é. Porque tem vez que os moleque vai lá e empurra eu, aí eu falo pra tia do recreio e ela vai lá e fala só uma coisinha que o moleque nem liga. Daí ele começa a empurrar de novo e fica empurrando, aí eu vou lá e converso com a Verônica que fala com a professora dele, mas ela nem liga aí a Verônica fala que na hora que eu machuca vou falar quem é que ta empurrando.

P: E na sala de aula, como é?

Mariana: Ah, lá todo mundo gosta de mim, é meu amigo, mas tem um que é muito chato. Ele é assim, a gente ta lá e ele fica: “O quatrozoio”. Aí eu vou lá e fala pra fessora e ela vai lá e fala: “Por que você ta fazendo isso? Pode pedir desculpa!” Aí ele pede, mas daqui a pouco já vai lá “O quatrozoio”. Daí eu vou lá e falo pra tia de novo, e eu atrapalho tudinho minhas atividade. E eu não gosto que ele me chama de quatrozoio, nem uma pessoa me xinga mais, só ele que fica lá falando besteira.

P: É só ele que faz isto?

Mariana: É, é só ele!

P: E na sua casa, alguém te ajuda com a tarefa?

Mariana: A minha mãe.

P: Só ela?

Mariana: De vez em quando é meu irmão e meu pai, mas agora estes tempo é minha mãe, mas tem vez que ela dá uma ajudinha lá no apartamento da minha tia, aí é meu irmão que ajuda quando ela ta lá.

P: E aqui na escola, tem alguém que te ajuda?

Mariana: Tem vez que os meus amigo...tem vez que meus amigos falam assim: “Tia pode ajudar a Mariana”. Aí se ela deixa eles me ajuda. E as vezes a fessora pede pra alguém me ajudar e tem gente que é bravo que fala: “Não, porque não” mas a professora manda me ajuda e eles me ajuda. Esses dias ela deixou um de castigo que não quis me ajuda e aí o menino disse: “Tá bom, eu ajudo essa bosta de Mariana!” Aí eu fiquei nervosa e não copio nada, menino sem educação! E

ele é nervoso, vixe! É o mesmo que me chama de quatrozoio, eu não gosto dele e nem ele gosta de mim.

P: E com os outros colegas é tudo bem?

Mariana: É.

P: Você gosta da escola?

Mariana: Então, tem vez que eu to em casa e me dá uma dor de cabeça, daí eu não quero vir. Eu gosto da escola, mas eu não gosto assim de vir na escola, eu não gosto assim de estudar. Eu prefiro ficar em casa descansando. Mas eu gosto dos meus amigos, de conversar, mas a aula demora pra acabar. Daí eu fico com a cabeça explodindo e o menino ainda fica me zoando. Daí eu falei assim: “Ó mãe, no final do ano você vai tirar eu dessa escola! Porque eu não agüento mais, os meninos ficam mexendo comigo.”

P: Então tem mais, não é só o menino da sua classe?

Mariana: Na classe é só ele, mas tem mais, no recreio o povo fica falando quatrozoio, e tudo mais. Falando que minha mãe é bundona, que minha mãe é filha da puta.

P: E o que você faz?

Mariana: Eu vou lá e falo pra minha mãe depois, aí ela vai lá e reclama na escola mas a escola não liga. Eu quero sair daqui, mas minha mãe não quer que eu saia daqui, quer que eu fique, mas eu não quero. Ela acha que a professora é boazinha e que a escola é boa e tudo, porque ela já estudou aqui uma vez. Daí ela fala que esta escola é legal e bacana, e que os meninos também enchiam ela, mas que ela agüentou até o final do ano. Aí ela fez faculdade e saiu da escola, né? Mas eu não agüento ficar com estes meninos que mexem comigo. Eu sempre falo: “Mãe, tira eu dessa escola porque vai virar um boleiro isso aqui e vai acontecer alguma coisa!” Eu quero ir pra outra escola porque lá tem um monte de amigos, eu estudava lá antes e elas eram tudo bonzinhas aí quando eu saí pra cá elas até começaram a chorar e até hoje elas sentem falta de mim. A Gabriela ela tá estudando lá agora, ela já é grandona. Ela tem doze anos e já é batizada, ela é lá da minha igreja.

P: Tem mais alguma coisa que você quer me contar?

Mariana: Não.

ANEXO 4B – ENTREVISTA COM MÁRCIA

A entrevista foi realizada no dia 26/11/07 na escola regular que Mariana freqüentava em sala privativa. Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Márcia forneceu a pesquisadora os dados pessoais e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Você sabe qual o diagnóstico das crianças?

Márcia: Ah...é um monte de coisa...é miopia, né? Hereditária, genética...Ela tem mais de 25 grau mas ela usa 20 grau e meio. O médico falou que é baixa visão, e ela pode fica cega a qualquer hora por causa do descolamento da retina ou da miopia, porque vai aumentando até fica cega. Ela tem tendência, né? A tendência é aumentar rápido até fica cega. Semana passada nós foi na médica, aí ela disse que era pra ela não coça os olho, não bate a cabeça, não fica pulando, porque ta pra descola e aí você fica cega. Ela ta consciente, mas com criança fica difícil, né? Ela usa óculos, mas não enxerga direito, né? A médica falou que se coça as vista ou se embaça é pra ela avisa pra mim pra leva no médico na hora, pra olha o fundo do olho, alguma coisa, porque o descolamento da retina é arriscado pra ela.

P: E como é para a senhora conviver com este risco?

Márcia: Eu fico né....agora já to mais conformada, mas no começo foi...difícil, né? (pausa)

P: E desde quando vocês sabem disso?

Márcia: Desde que ela tinha quatro mês que eu percebi, que ela pegava os brinquedo e os olho dela vinha as duas bola no canto assim (aponta para o canto exterior dos olhos), e como na família já tem problema...porque ela tem uma tia que além de ter ficado cega por causa da miopia tem aquela coisa do olho do gato, né? E tem também o tio dela que fez uma cirurgia nos hospital das clínica e ta enxergando por enquanto, não muitão, mas dá pra sobreviver, né? E daí eu já levei ela e nós já descobriu, já, já era mais de vinte grau, desde neném. Com um aninho ela já fez exame e já começou a usar óculos, já. Eles fizeram uma ultrassom no olho dela e já descobriu que não tinha cirurgia, não tinha nada, né? Só o óculos que ajudava um pouco, só. Ela nunca tira o óculos nem pra tomar banho, as vezes tem que brigar com ela. E as vezes ela vai dormir e fala: “Deixa eu dormir depois você tira o óculos”. Porque ela enxerga só vulto, né? Então é assim, né? Fazer o que, seja o que Deus quiser, né?

P: E para o seu Marido, como foi?

Márcia: Meu marido também, né? Nós dois ficamo triste, né? E depois nós andava lastimando, falando, aí depois que eu comecei ir na instituição especializada a gente vê coisa pior e vai vendo, vai aprendendo, né? A gente vai e vê gente pior do que ela aí eu fui me conformando e aprendi. Agora o meu marido é assim, ele não é muito de comenta (toca o celular dela). É só mensagem, então, e aí meu marido é assim, ele sente as coisa, mas não é de conversa, sabe? Entendeu? Se desabafa, ele fica pra ele, né? Ele é mais fechado, só que você vê que ele, inclusive assim, ele tenta dá mais atenção pra ela, ele faz as coisa, sabe? Porque ela tem o problema na vista, mas tem o problema renal também, ela já fez duas cirurgia no rim, já fez cirurgia no coração.

P: Para que foram as cirurgias?

Márcia: Com um aninho e seis mês foi a do coração, porque ela...até eu pensava que o problema da visão dela tinha sido por causa do que eu fiz, porque quando eu tava grávida eles fizeram um raio X em mim, né? Quando eu tava grávida, então eu pensei que era por isso e aí quando eu fui ganha ela, ela passou da data de nascer. Daí ela nasceu com asfixia grave, que foi a falta no oxigênio no cérebro que ela teve convulsão e agora ela toma remédio e daí, eu também não sei se por causa da, do raio X que fizeram, né, o rim dela formou ao contrário, o rim dela. Ele joga as

proteína fora, tem um nome, mas eu não sei. Ela toma um medicamento, ao todo ela toma 5 medicamento. E ela vai ter que toma o remédio o tempo todo porque o rim dela fica produzindo pedra, pedra, pedra, por causa das sujeira que ele retém. Então ela fez cirurgia do coração com um ano e seis mês e com 2 anos e seis mês ela fez do rim. Porque o cálculo tava muito grande e ela tava todo tempo internada, porque acho que o cálculo tampou o lugar de fazer, ela não fazia mais xixi. Aí ela parou de urinar e foi passando, foi passando, daí ela operou.

P: E o coração, foi do que?

Márcia: Foi sopro. Demoro até pra te alta da maternidade, fico oito dia pra te alta porque ela nasceu com este problema, daí a médica falou que ela tinha sopro, só que ela falou que era sopro inocente. Só que aí, a gente foi acompanhar e não era, né? Aí corrigiu, agora ela não vai mais no médico, o médico falou que se ela tiver alguma coisa pra levar lá, mas ela não teve mais nada. Foi muito difícil, difícil. (pausa).

P: E como é a relação de vocês?

Márcia: A relação lá, a relação de eu com eles é igual, as vezes o menino fica falando que eu só dou atenção pra Mariana, que as vezes eu brigo só com ele porque a Mariana fez isso ou aquilo. E inclusive meu marido é assim também, ele fala que meu marido tudo que ela pede ele dá, sabe? Uma vez quando eu fui leva ela na instituição especializada quando ela era mais pequena ele falava que queria ter o mesmo problema que ela para ir na instituição especializada. Falei: “ai menino, você nem sabe!” Então é assim, nós temo uma relação eu com ele e meu marido também, é tudo assim, eu converso com ele, meu marido também. Falo pro meu marido quando sai com um levar os dois. Então é assim, nós conversa com ele, nós consegue ter uma boa relação.

P: E como é a relação das crianças?

Márcia: A relação dos dois você sabe, né? (ri) Eles briga muito (pausa).

P: É? Como? Por que?

Márcia: ah...isso aí eu comento as vezes com outras pessoas e os outros também são igual, é briga de dois irmão, né? Agora mesmo eles veio pra escola aí eu mandei ele trazer que depois eu vinha, daí eles começaram a briga, aí foi pra rua e brigaram e voltou pra trás chorando, a Mariana e pedindo pra eu trazer, porque ele tava empurrando ela, sabe? Essas coisa de criança. Mas ela não fica sem ele, ela é apegada nele e ele nela, os dois. Ele tem ciúme e dificulta um pouco, né? Mas as vezes eu comento com as outras pessoa e elas fala: “Ah, meus dois são assim, meus dois briga”. As vezes ele ta brincando de carrinho e ela pega aí eles briga, porque ele tem treze anos mas gosta de brinca de carrinho, as vezes briga por causa do celular, cada um tem um mas é aquela brigueira. É coisa de criança, acho que é coisa de irmão mesmo.

P: E quando eles brigam o que você e seu marido fazem?

Márcia: Então, quando eles tão brigando meu marido fala: “Se eu for aí vai apanhar os dois” E daí eles param, porque do meu marido eles tem mais medo do que de mim. Agora comigo, eu fico falando aí a Mariana fala: “Ai é ele”, aí o Jair fala: “Ai, é a Mariana, mãe”. As vezes eu fico nervosa, aí eu cato a vara, vou lá e dou uma varada em cada um, dou uma varada em cada um pra poder, né...aí não fica nem um nem outro (ri). Eu brigo com os dois, as vezes até a Mariana leva uma varadinha que ele não leva, as vezes eu vejo que é ela, né? Porque é que nem a minha irmã fala, como ela tem este problema ela gosta de aproveitar, né? Ela sabe que é paparicada, né, então...aí minha irmã fala que já que a Mariana ta com saúde eu tenho que corrigir ela que nem eu corrijo o menino, né? Igual. Daí eu comecei assim, as vezes eu do uma varada nela e ela chora: “Porque só eu apanhei e o Jair não apanhou, a mamãe ta tirando sarro de mim!” Mas é coisa de criança (pausa).

P: Em que outras situações você precisa interferir na relação deles?

Márcia: É...quando eles começa com estas discussão, as vezes ela, porque ela é bem irritada, né? As vezes ela voa nele, e belisca ele. Aí ele pega e dá um tapa nela e alguma coisa, aí eu vou e ela começa a chorar aí tão os dois e eu brigo com os dois. É que nem eu falo pra você, dou uma varada nos dois, então é assim. Às vezes quando os dois tão lá e começam a discutir eu fico deixando, só pra ver até onde vai, aí eu falo: “ò que vocês vão apanhar!” E aí as vezes os dois começa a brincar e para, mas as vezes começa a briga, e ela é assim, se ele dá um tapa nela ela tem que da um tapa nele, ela não gosta de fica por baixo. Então, acho que é porque é mais nova, né? Aí sempre quer ter proteção. É assim...No começo eu dava, sempre preferência pra Mariana, mas agora eu mudei, eu mudei bastante, porque aí eu vi que tava ficando...que ele tava sentindo, e que ela tava aproveitando, né? Porque daí as pessoa começou a falar pra mim, abri meu olho e fala, você tem que trata igual, porque se não o menino vai fica...e a Mariana vai parecer sempre, querer ser sempre protegida. Aí eu comecei a dar uma prensa nela também. Foi difícil, inclusive a professora do ano passado falava que ela fazia eu de muleta dela em casa e aí a Mariana queria fazer o mesmo aqui na escola com ela. Porque lá em casa, nas tarefa eu pego em cima, né? Porque ela não deixa o irmão dela ajuda. As vezes eu falo: “Deixa ele te ajuda”, porque eu to fazendo alguma coisa, mas ela fala: “Não, eu quero a senhora”. Porque meu filho vai ensina mesmo e as vezes eu falava as resposta, aí é o que ela quer, né? Aí a professora falava que ela me fazia de muleta, aí aqui na escola ela queria que a professora sentasse perto dela e ficava dando atenção só pra ela e tem trinta e tantos alunos na sala, então não tem como. Daí ela falou assim: “Se ela tem você em casa, ela quer que faz igual aqui.” Aí eu andei cortando também, andei, agora eu ensino, agora tem vez que é meu menino tem vez que é eu mas vou só explicando, falo: “É assim”. Eu falei pra ela: “Você faz eu de muleta aqui aí, vai na escola e o que a professora faz?” E agora to dando umas prensada nela, porque ela repetiu dois ano, era pra ela ir pra quinta série agora, e ela ta na segunda série ainda. Então eu falei pra ela, que desse jeito ela ia fica direto, né? Vai pra terceira série ainda...Mas agora ela já começou a desembaraçar com a leitura, né? Agora que ela começou a se desenvolver, então, mas nós vai ter que ter um pouco de paciência, né?

P: E ainda quanto às crianças, o que eles gostam de fazer juntos?

Márcia: Aí...eles gosta de brinca (pausa).

P: Do que eles gostam de brincar?

Márcia: Ah...as vezes eles anda de bicicleta, mas não na rua também, porque na rua só vai se eu tiver junto, mas lá na frente do quintal ele leva ela. E as vezes os dois pega o carrinho, ele pega o carrinho e ficam brincando de carrinho. As vezes eu fico até olhando assim, os dois brincando, eles brinca mesmo, aí eu fico só olhando e as vezes dá até dó porque as vezes eu chamo ela pra ir estuda ou alguma coisa e os dois tão envolvidos, né? Mas as vezes começa bem e dali a pouco começa a briga aí eu tiro o brinquedo e pronto, né? Mas aí, as vezes eles quer pular elástico, aí eu até falei pra ela ficar pulando com isso aí, por causa da vista, ficar batendo o pé, né? É complicado, mas agora ta com este negócio do elástico aí fica os dois lá pulando elástico. Fazer o que? É difícil segurar, né? E as arte! Agora ela parou de fazer arte, mas de primeiro, tinha uns pé de manga e quando eu via ela tava trepada lá em cima, no tempo de cair lá embaixo...e eu falava que ela não pode com coisa alta, agora ela cresceu mais e ta mais...mas ela só quer brinca assim, é negócio de corre, só coisa que não pode. É que nem o negócio de comer, né? Porque por causa do rim dela tem que evitar bastante coisa, e ela só quer comer o que não pode, então é muito difícil...criança, é duro controlar.

P: Imagino. E quanto à escola, o que você acha da Mariana vir pra escola regular?

Márcia: Eu assim...então, a moça que atende ela da instituição especializada a fono pediu uma avaliação pra prefeitura pensando que eles iam levar a Mariana pra uma sala especial, porque o

certo era a Mariana ir pra sala especial. Mas aí eles falou...eles fizeram a avaliação lá na outra instituição e eles falaram que não precisava da Mariana ir, porque ela é inteligente e tudo. No começo a moça da instituição (a fono que sugeriu a avaliação) falou: “Vamo fazer uma forcinha, vamos ficar em cima pra eles faze a avaliação” quando ela começou a repetir, aí ela falou: “Porque na minha opinião ela tinha que ir pra sala especial” Porque ela disse que como é menos criança então ela tem mais atenção, mas não conseguiu, não teve como. E até hoje a moça fala “Mas você tinha que tenta de novo e pedi”. Mas eu já falei aqui na escola e não tem jeito. Eu achava assim, que se tivesse ido pra sala especial ela já tava mais desenvolvido, né? Porque tem uma outra menina nesta instituição que também tem problema e foi pra uma sala especial e ela ta mais adiantada que a Mariana. Ela falou que não é questão que a Mariana vai ficar na sala especial pra toda a vida, era só pra ela se desenvolve aí quando ela tivesse mais bem. (pausa).

P: E como é esta sala especial que ela fala?

Márcia: É uma que substitui essa, porque na instituição especializada ela vai e fica das nove e quarenta ao meio dia, então não é aquele tempo suficiente, né? E tem mais criança, tudo, então não é tempo suficiente pra ela se desenvolver. Então, aí ela em vez de vir aqui no outro período ia numa sala especial. A fono preferia isso, mas não deu certo o pessoal da instituição disse que só este atendimento ia ajudar. E eu ainda vim aqui e falei com a coordenadora de novo, né? Mas ela disse que não depende daqui, que eles pediram a avaliação, agora é a prefeitura que decide. Eu fui lá com elas também, quando fez a avaliação da Mariana pra falar o que tinha achado. Aí eu perguntei: “Ela não vai pra sala especial?” E a moça da prefeitura disse: “Não, ela não precisa não, a Mariana é bem esperta”. Então...é isso...aí ela ta vindo aqui, né? Porque aqui é perto, mas tem essas escadaria, né? E outro dia ela caiu nessa escada aí. A menina empurrou ela e ela caiu lá de cima. Então, tudo pra ela é difícil por causa das vista, né? Outro dia eu falei pra coordenadora porque ela não ta fazendo educação física, não ta fazendo nada, né? Porque a professora não pode ficar só com a Mariana cuidando, e eu falei que esta escada é um perigo pra ela, aí ela falou que não tinha como ir pro térreo. Aí eu falei pra ela transferir ela pra outra escola, mas ela disse que não vai adiantar porque a Mariana....e as outras escola é tudo longe pra levar. Então é isso, por mim ela tava nesta escola especial, mas não tem como. (pausa).

P: E o fato dela estar na escola regular afeta a família?

Márcia: Ah...acho que não...acho que ela estar aqui ou na especial ia ser igual, eu acho que afeta assim, o que eu falei pra você o desenvolvimento dela, mas a família não.

P: E como é a relação da família com a escola?

Márcia: Pra mim não tem nada...meu esposo, como eu falei pra você ele não participa de nada dessas coisa. Mas é eu, quando é reunião de boletim, essas coisa, é tudo eu que participo, então é mais é eu, né? Então...eu não acho assim...então, meu menino estudou aqui até a quarta-série, né? Não tenho do que reclamar...agora ele ta na outra escola e também não tenho do que reclamar....Eu sou próxima, a Mariana ainda mais, né? A Mariana aqui, as vezes tem reunião aí eu nem preciso vim porque eu já vim antes, porque qualquer coisinha eu to aqui, né? Qualquer coisa que a professora precisa ela manda recado e eu já venho, a coordenadora, o diretor, então, né...eu tenho bastante contato com eles tudo. Então, do meu menino também, né...da estadual, as vezes, que nem, ele é assim, meio...agora ele deu uma melhorada mas ele era sempre mais rebeldinho, né? Então quando acontecia alguma coisa eu vinha... (pausa).

P: Aham

Márcia: Então, as vezes aqui, porque a estadual é aqui do lado, né? Então as vezes eu encontro o diretor e ele já vem conversar comigo. Vai vendo, aí meu esposo não sabe de nada o que acontece, aí eu vou e comunico pra ele, né? Mas ele não acompanha, não participa, nada. È que nem os médico, tudo eu que levo a Mariana aí eu que chego e falo pra ele o que deu...Nas tarefa

da escola, de vez em quando eu falo pra ela pedir pra ele ensinar, mas ela não quer, só eu. Ela fala: “Ah não mãe, deixa que amanhã nós faz” e eu falo “Ai filha pede pro seu pai ensina você hoje”, aí ela pega e eu as vezes, porque ele trabalhava em casa, né? E agora ele ta trabalhando numa firma, mas quando ele tava trabalhando em casa as vezes até eu não sabia porque eu estudei até a quarta série e ele até o primeiro ano, né? Aí eu ia e perguntava pra ele, né? Mas é difícil, mais é eu, mesmo o menino, era mais eu que ensinava as tarefa tudo.

P: Você acha que mudou alguma coisa na família a Mariana entrar na escola regular?

Márcia: Não, não. (pausa).

P: E a Mariana tem contato com os colegas de escola em outros lugares?

Márcia: Tem, tem, as vezes é assim, a minha vizinha, a filha da minha vizinha estudou com ela, né? Na segunda série o ano passado. E agora tem uma outra vizinha, na rua de cima que ta estudando com ela, as vezes assim, elas vai em casa e brinca e as vezes a Mariana vai na casa delas pra brinca.

P: E como é o relacionamento entre elas?

Márcia: É bom, é bom, as vezes é bom demais e a professora reclama, porque na sala de aula as duas fica tagarelando, uma só quer ficar perto da outra, né? Eu sempre falo pra deixa pra conversa na hora que chega em casa, né? Até a mãe da outra menina veio e mandou mudar a carteira pra longe, porque ficava as duas só conversando. A Mariana é faladeira, você vai ver! (risadas) Meu Deus! A Mariana, menina! Ela é assim, é uma criança desenvolvida, ela não tem vergonha, fala com você um pouco já parece que conhece você a tempos!

P: E como você percebe o contato da Mariana com outras crianças sem deficiência? Aqui na escola e fora.

Márcia: Acho que ajuda.

P: Ajuda o que?

Márcia: A desenvolver...mas as vezes, eu já vi já várias vezes e também a coordenadora me conta que as criança fica chamando ela de “quatro olho” e de “fundo de garrafa”, entendeu?

P: Sim.

Márcia: Aí, ela chega em casa chorando: “Ai mãe, tira eu dessa escola! Não quero mais ir nessa escola! Tem uns menino que fica chamando eu de fundo de garrafa” Não é nem tanto pelo quatro olho, né? Porque que nem eu falei pra ela, tem muita criança que usa óculos, mas pelo fundo de garrafa. Aí ela chega em casa e eu falo: “Ta bom filha, amanhã a mãe vai lá e vai conversa”. Daí eu venho aqui e o diretor chama as criança que falou dela, porque chega no recreio e fica tirando o sarro: “Não vamo brinca com a fundo de garrafa não! Com a quatro olho não!” Aí, ninguém quer brincar com ela, aí ela fica, ela reclama. Este ano mesmo ela tava pedindo pra mim: “Ai mãe no final do ano muda eu de escola!” Aí eu fico assim, meio, porque numa sala especial as outra criança ia ser igual e não ia ter isso. Eu falo: “ai filha, deixa pra lá”. Aí depois ela fala: “Ai mãe eu respondeu pra menina que eu tenho quatro olho e óculos fundo de garrafa porque Deus que quis assim”. Eu falo pra ela fala isso pra ela mesmo, e que Deus vai cobra dela que ela ta fazendo maldade. Mas ela fica...e pra nós corta o coração, né? Mas na frente dela a gente tem que...é que nem quando ela ponho óculos, quando eu via ela ai mas eu chorava, eu chorava....Chorava escondida, né? Agora ela ta com uma lente especial, que o irmão da igreja fez, mas ta feio ainda...E nem cobrou nem de mim. Mas a meninada ainda tira sarro, agora deu uma melhorada porque quando eles pega no pé dela que chega em casa chorando, eu já venho no outro dia e falo para o diretor, falo com ele porque aí ele conversa com as criança. Ele passa sempre na sala dela, pergunta sempre da Mariana, aí ele fala pra criança que se eles faz isto vai chamar a mãe deles. Eu tenho dó dela, eu falei pro diretor que ela não vai querer vim mais e que eu não vou forçar ela ir na escola, né? Se as criança continua fazendo isso, não dá pra trazer. Aí ele falou pra Mariana:

“Ninguém vai mais chamar você disso e se chamar você pega e chama eu na hora!” Mas ela não vai chamar, aí ela vai pra casa chorando, chorando e vai reclamar comigo, né? Daí ela me falou: “Eu falei pra professora e aí a professora pega e nem liga” Ai eu falo: “Deixa que amanhã a mãe vai e fala com o diretor que ele resolve, ele ou a coordenadora”. Ela falou que é mais na hora do recreio, né, que tem a professora lá embaixo que cuida e como é muita criança as vezes a Mariana ta falando e ela não ta dando nem atenção. E aí eu venho aqui e converso.

P: E com a professora da sala como é a relação da Mariana?

Márcia: É boa, boa sim.

P: E a sua relação com a Verônica?

Márcia: É boa também, porque a outra professora do ano passado eu não gostava não, nem a Mariana, ai como ela queria mudar de professora, até quando a Mariana repetiu o segundo ano eu pensei que se cair com ela nós não ia querer, porque sabe aquela pessoa, assim, né...Agora a Verônica não, A Verônica é bem...Tem uma professora que deu os dois anos pra ela da primeira série e quando ela repetiu ela veio falar comigo: “Vai ser eu mesmo que vou ser a professora da Mariana no ano que vem, você aceita?” Nossa, eu falei: “Não, claro”. Porque ela entendia tudo, sabe? A Mariana dormia na sala de aula e ela tinha dó, porque ela tava indo na outra instituição especializada e ela dormia e a professora deixava dormi debruçada, ela falava: “Eu não vou ficar acordando, mandando lavar o rosto, porque eu sei como é que é”. Por causa dos remédio, ela tomava gardenal agora ta tomando a carmazepina. E daí o gardenal deixava ela mais com sono, aí pra não dormir ela ficava agitada, ela andava..aí a Neuro trocou para a carmazepina.

P: E melhorou?

Márcia: Melhorou...é que nem eu tinha falado pra você, da escola aqui eu não tenho o que reclamar, só a professora do ano passado assim, que eu não gostava. No começo ela era legal, só que aí no fim ela começou a falar estas coisa pra Mariana e aí a Mariana vinha falar pra mim. Aí eu vim falei com ela e ela disse: “A Mariana faz você de muleta em casa”. Eu fiquei ofendida, porque eu acho que a pessoa tem que né, também, então...aí a Mariana queria sair, tudo e eu disse: “Pera filha já ta acabando o ano, o ano que vem a mãe vai ver” Porque eu não queria que continuasse com ela, né? Aí agora ela pegou a Verônica e a Verônica é uma boa pessoa. Ela fala pra mim: “Ah Márcia eu faço de tudo pra Mariana!” Porque na fila, já foi conversado pra ela ser a primeira pra Verônica pegar na mão pra ela não cair por causa da escada. Aí as vezes ela faz birra porque quer ir por último, aí a Verônica fala: “Olha eu falo, falo, falo e não me obedece. Aí não tem jeito e eu sei que se acontecer alguma coisa a culpa vai ser minha”. Aí eu falo: “Não Verônica, deixa ela, porque se ela cair e chegar em casa reclamando ela vai, né?” Então, a Verônica é muito legal, não tem do que reclamar, né? O diretor também, a coordenadora...as vezes quando tem algum problema eu converso. Que nem, agora eles converso comigo que ela já desenvolveu e que tinha que passar pro terceiro ano porque não pode repetir de novo, né? Então, é tudo assim, se eles mandam me chamar, nós conversa....E é que nem eles falam que eu sou uma mãe que fico perto da escola, porque, que nem agora o menino começou a trazer ela, mas as vezes eu venho pra acompanhar, pergunto como é que ta, se ela ta fazendo física...(ri). No começo quando ela fazia física era um desespero porque tem uma tela e quando a professora via ela tava trepada e a professora ficava desesperada, porque tem um monte de criança, né? Aí agora tem o atestado que ela não pode fazer a aula, né? E agora ela não faz mais educação física, é melhor, melhor.Ela chora: “Ai mãe por que eu não posso fazer?” Porque chega na hora e ela tem que estudar...agora melhorou um pouquinho, mas ela tava na fase do porque, né? Por que que ela tinha que tomar remédio? Quando que ela vai parar de tomar remédio? Por que que ela não gosta do remédio? Sabe? Porque tem uma vitamina que ela toma pro rim e ela disse que enjoou dessa vitamina, aí é uma choradeira pra tomar, antes ela tomava numa boa, mas agora ela fala: “Não

agüento mais tomar este remédio, quando eu vou parar? Quando que o médico vai tirar?” Eu falo: “Ai filha, só Deus sabe!” (ri). Ela fala “Ai porque esse remédio é assim...” Ai meu Deus do céu, e não tem o que fazer, né? A gente fica...tem hora que corta o coração da gente, sabe? Dá vontade de chorar, mas a gente vai controlando e vai indo. Deixa sem dar o remédio não pode, porque ela joga todo o potássio fora, aí se ela não tomar o potássio já viu. Uma vez abaixou o potássio dela e deu uma convulsão que ela quase morreu. É duro...E ela é uma criança assim que não quer comer verdura, não quer comer fruta, que nem a banana tem potássio, né?

P: É.

Márcia: Precisa ver, é um trabalho pra ela comer meia banana. Ela já comeu tanta banana que foi enjoando, né? A verdura também, ela só come mais rúcula, né? Antes gostava de tomate, agora não quer mais tomate, é só mais rúcula e pepino, essas coisa. Eu falo pra ela comer mamão, laranja é difícil de chupar também. É uma criança muito difícil pra comer as coisa. Ela é magrinha, não sei se os remédio tira o apetite, aí ela quase não come, só quer comer coisarada, né? Ela tem preguiça de mastigar. As vezes ela fala: “Ai mãe, trata de mim!” aí se eu ponho na boca dela, ela come, né? Ela tava indo na nutricionista, mas aí eu não agüentei porque tenho que sair a semana inteira e parei de levar na nutricionista que o médico mandou. Era lá na Unopar e nutricionista falava: “Na hora que ela não quiser comer, se ela quiser que você da na boca, da na boca”. Porque eu tenho que fazer alguma coisa pra ela comer, né? É que nem água, ela tem que tomar bastante água, mas ela não bebe, aí tem que ficar com a caneca atrás: “Toma água Mariana!” A nutricionista falou pra comprar uns copos diferentes, umas garrafinha diferentes, com bico, pra ver se dá certo, né? O certo é ela tomar dois litro de água por dia, né? Mas não toma nem um, menina! Então é uma criança assim, que você tem que dar toda atenção, se for dar toda atenção pra ela você fica só cuidando dela. É por isso, que as vezes eu tenho vontade de trabalhar mas não tem nem como porque tem que andar com ela dum canto pro outro, né? E tem que ficar dando atenção pra ela, os remédio, as coisa, tem que ser tudo na hora, tudo. Na escola a tarde, a professora dela dá o remédio. É bem puxado pra gente, então, ainda bem que as professora ainda colabora, né?

P: É.

Márcia: Desde que ela começou a estudar que eles dão o remédio. Agora você vai conversa com ela?

P: Pode ser?

Márcia: Pode, ela disse que ia conversar com a tia e ela pensou que eu vou estar junto mas eu disse que não ia estar junto na, né?

P: É, seria bom conversar com ela sozinha, tudo bem?

Márcia: Tudo bem, aí eu vou embora se ela perguntar fala que já conversou com a mãe e que eu já fui, ta?

P: Tá.

ANEXO 4C - QUESTIONÁRIO E COMENTÁRIOS DE VERÔNICA (PROFESSORA)

Local de aplicação: sala dos professores da escola.

Data: 23/11/07

Nome: Verônica.

Há quantos anos é professor? 10 anos.

Esta é sua primeira experiência com alunos com deficiência visual? (Se não, especifique as anteriores).

Sim.

Formação: Pedagogia

7) Como é ter um aluno com deficiência em sala de aula?

O trabalho em relação a esta aluna é como os demais, pois apesar da deficiência ela não toma um tempo de atenção diferenciada, se estiver bem posicionada em relação ao quadro e a luminosidade. Então o trabalho e a relação professor/aluno flue dentro do normal.

8) Como você percebe a inclusão escolar?

Acho que a inclusão é necessária, mas desde que o professor e a escola tenham preparo. A estrutura física e a maneira de lidar com o aluno são importantes para a adaptação e sucesso dos mesmos (professor / aluno / escola).

9) Como é o seu relacionamento com a criança com deficiência?

Muito bom, existe interação e o aprendizado flue com certa tranquilidade.

10) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas na sala de aula?

Bom, os colegas a vêem como uma colega “normal”, só não gostam porque ela é sempre a “primeira da fila”.

11) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas no recreio?

É muito bom, até pela própria personalidade da aluna.

12) Como é o seu relacionamento com a família da criança com deficiência?

A mãe apesar de superproteger é muito aberta, procura estar presente, atende quando chamada, enfim é bom.

Comentários do professor após responder o questionário.

A professora quis conversar após responder o questionário, a pesquisadora pediu permissão para gravar e esta foi concedida. Os comentários estão transcritos abaixo:

Verônica: A primeira pergunta é...como é ter um aluno com deficiência em sala, né. No caso da Mariana especificamente, não é muito diferente porque a deficiência dela, é uma deficiência grave, mas não é, ainda não é. A deficiência dela é progressiva...é...o que agente tem é assim...é grave, é limitante, tem cuidados, mas ela pode vir a perder a visão hoje como pode ser daqui a 20 ou 30 anos. Ela já tem baixa visão, mas ainda não perdeu a visão totalmente. Ela usa uma lente especial num tipo de óculos. Você já conhece ela?

P: Não, ainda não.

Verônica: Ela usa um tipo de óculos bem grosso, ela tem um tipo de miopia avançada, é um problema congênito, isso é o que a gente tem, sabe. Mas, as lentes suprem as necessidades dela, então assim, eu coloquei aqui (aponta o questionário) ela não toma um tempo diferenciado dos

outros. Ela tem que estar bem posicionada em relação a lousa e a iluminação tem que estar certa, aí, ela não toma tempo diferente. É uma relação normal, flui dentro da normalidade. Foi o que eu coloquei aqui para você, justamente por isto, porque ela ainda consegue usar o que resta de visão. As vezes ela vê uma letra no quadro, aí as vezes não ta muito bem escrita ai ela pergunta que letra que é, porque para ela tem que estar escrito bem direitinho e maiorzinho. Aí eu só respondo, ou as vezes eu escrevo de novo para ela enxergar. Mas isto uma criança dita “normal” entre aspas também faz, né? A segunda questão, como você percebe a inclusão escolar, eu coloquei aqui que a inclusão é necessária, mas, depende do professor, depende do preparo para receber o aluno, porque também você receber uma criança deficiente, sem conhecer, sem saber, jogarem lá pra você, é complicadinho. É complicado tanto para o professor quanto para a própria criança. Tem a questão da estrutura física da escola, que não é o caso da...mas, é mais ou menos o caso da Mariana pois nós temos um grande problema com ela aqui. A nossa escola tem escadaria, muitas, e a Mariana ela não pode ter nenhuma atividade que tenha...como é que fala...explosão...por causa do descolamento da retina. Ela não pode com nada que tenha explosão, então a subida da escada pode ocasionar, não só o fato da escada, mas um tombo na escada, desce correndo, sobe correndo. E ela, você vai conhecer, ela é uma pimentinha, assim, pra ela a deficiência visual não atrapalha em nada a vida dela, nem esta limitação porque a família não encara esta limitação...como...neste momento eles acham que ela tem que viver, enfim. Aqui dentro da escola a gente tem um laudo médico, a gente tem um procedimento. A Mariana tem uma ou duas tias que também tem este problema e que já perderam a visão, que freqüentaram a instituição especializada, então assim, acho que a família sabe que é uma coisa que vai ser inevitável. Um dia a mãe dela falou assim pra mim: “Coisa boa ninguém herda né professora?” Porque a Mariana herdou além deste problema na visão ela tem um problema no rim também, uma má formação renal. Então, por que que eu to te passando tudo isto? Pra você ter o contexto todo dela. Mas ela, é uma criança que lida com tudo isto bem, e tem esta coisa, todo dia depois do recreio eu tenho que lembrar, “Mariana toma seu remédio”, por causa do problema de rim também. Então assim, voltando a questão da inclusão, fora a questão da escadaria, que aqui pra ela é difícil, assim, acho que se fosse um aluno cadeirante, por exemplo, ele teria um problema seríssimo aqui, porque não tem rampa aqui, só tem escada, pra resolver este caso por exemplo, só se a sala toda se deslocasse para o primeiro piso. Por isso eu acho que a inclusão tem que ser bem pensada neste sentido.

P: E esta é sua primeira experiência com a inclusão?

Verônica: É, na escola que eu trabalho de manhã a gente tem cadeirante, tem criança com paralisia cerebral que já estão inclusas. É uma escola que tem aqui no bairro. Eles não foram meus alunos, mas como ta na escola a gente acompanha tudo, né? Acompanha o recreio, mas aqui nesta escola eu ainda não tive. Bom, agora a terceira questão: “como é seu relacionamento com a criança com deficiência?” É bem tranquilo, assim, com a Mariana é tranquilo. A interação professor e aluno é boa, ela tem...ela tem uma certa dificuldade, ela faz um acompanhamento na fonoaudiologia porque ela troca as letras, mas assim, a forma como eu lido com ela é a mesma que eu lidaria com qualquer outro aluno. Em relação aos colegas, assim, que é a questão quatro, assim, ela...eles também não vêm deficiência nenhuma, até coloquei aqui, pra eles ela é uma colega “normal”, entre aspas, né? A única coisa é que ela é sempre a primeira da fila, por causa da escada, a gente tem este cuidado especial, ela sempre vai de mão dada comigo. Mas ela não gosta, tem dia que ela foge, pois quer ficar no final da fila, e na sala...é...é...sempre a primeira carteira do centro para facilitar a visualização. Ai os colegas as vezes falam: “Por que que a Mariana tem que ser sempre a primeira?” sabe assim? Aí, a gente explica, por causa do probleminha dela no olho, e aí acabo também, ninguém questiona mais. Enfim...é...o

relacionamento dela com os colegas é normal, tranquilo, ela é encrenqueira! Ela é uma pimenta! Isso é da personalidade, não é da deficiência, ela é pimentinha. No recreio ela corre, pula, normalmente, apesar de ter todo o cuidado com ela, a gente, enquanto o professor, enquanto escola, a gente tem todo cuidado, por causa do laudo médico, da orientação. Só que ela...pra ir embora, a gente desce com todo cuidado a escada, aí chega ali na porta o irmão ta com a bicicleta, aí ela monta na bicicleta, e é quebra mola, desce correndo, e balança no cipó...e...é assim. Porque a família colocou assim, enquanto ela tiver dentro da escola se acontecer qualquer coisinha a responsabilidade é nossa. Porque é aqui dentro da escola. Se ela estiver com a mãe, a responsabilidade é da mãe. Então, nós temos o cuidado, enquanto instituição. O mesmo cuidado que você tem em relação a dar os papéis, assinar, a gente tem com o nosso papel enquanto escola, né? Aí, quando tem uma atividade diferenciada, por exemplo eles foram num piquenique no tiro de guerra, a orientação que a gente dá para a família assim, é que ela não pode participar deste tipo de coisa porque ela vai querer pular, correr, e a gente não tem uma pessoa pra ficar só com ela, não tem. Aí, o que a mãe faz, se a mãe acha importante a mãe acompanha tranquilamente. A gente pede: “Olha mãe, o que você acha melhor, ela não ir ou você acompanhar também?” Aí, as vezes ela fala: “Ai, eu acompanho”. Aconteceu isto uma vez este ano, as outras vezes a mãe não manda. Por exemplo, nós tivemos SESC, recreação no SESC, né? A mãe não mandou, porque tinha cama elástica, era complicado, mesmo com a mãe junto. Lá no tiro de guerra, por exemplo, tinha pra escorregar, eles escorregam ali na grama, ela escorregou. Brincar de cabo de guerra, se ela quiser a mãe deixa, entendeu? Só que nós não podemos fazer isto. A professora de educação física, ela não ta aqui agora, porque ela ta de licença, mas a Mariana não participava das mesmas atividades dos colegas delas. Ela participava de jogos, de outros tipos de atividade. Então acaba ficando, a escola se posiciona de uma forma, fora da escola, a gente observa que a família tem uma atitude diferente, dá para perceber isto. Mas, nós como escola fazemos a nossa parte, ai, é, bom...O meu relacionamento com a família é assim, eu tenho maior interação com a mãe, o pai eu não conheço, e o irmão que vem buscar eu conheço. Existe a superproteção, tanto do irmão, o irmão vem...primeiro que o irmão é mais velho, o irmão deve ter uns quatorze anos, ele tem um cuidado. Ele sempre vem e diz: “Olha a Mariana não veio porque foi ao médico”. Eles justificam sempre, ela não deixa de trazer um atestado médico, eles justificam por qualquer que seja o motivo. Por exemplo, ontem ela não veio a escola, mas antes eu já sabia que ela tinha ido na instituição especializada fazer algum tipo de exame de acuidade. Ela não está indo na instituição, mas ela ta fazendo o acompanhamento periódico. Ela tem o atendimento pela psicopedagoga da prefeitura, até, dois dias atrás ela veio aqui, na quarta. Ela veio aqui na escola conversar sobre a Mariana, sobre como estava a aprendizagem, se a Mariana seria promovida. Então, assim, nós chegamos a conclusão que ela tem condição de ir pra terceira séria, ela tem estas trocas de letras que eu te disse na hora de escrever. Problema na fonética, aí ela faz acompanhamento na fono em outra instituição especializada. Assim, com relação a Mariana, acho que ela aceita os óculos como parte dela, assim, e o que acontece diferente é quando ela vai limpar os óculos, os alunos já tão acostumados com ela de óculos, quando ela tira o óculos eles olham e falam: “Nossa Mariana como seu olho é grande!” Porque a lente dela faz com que os olhos fiquem pequenos, e o olho dela, acho que por causa do óculos a muito tempo, ele é mais, tem uma aparência, ou talvez seja pela deficiência, ele é mais pra fora. Aí, os colegas olham, mas eles não...só falam: “Nossa como você é diferente”...diferente do óculos, mas nada que gere sarro, que gere constrangimento. Então é bom o relacionamento com os colegas. Eu considero que ela ta totalmente incluída, até pela própria personalidade dela, ela é uma menina muito esperta, muito ativa, adora canta, adora brinca, ela não...eu não sei...eu nunca estudei profundamente a inclusão, ou o aluno com deficiência. Até to querendo fazer uma especialização em educação especial, mas, assim, eu não

sei como as próprias crianças encaram as próprias deficiências, mas a Mariana tira a dela de letra...Então, ela tira de letra, pra ela é como se fosse normal. E assim, ela, ela... única coisa é que as vezes ela usa, ela é esperta, ela usa da atitude da mãe com ela, essa coisa da superproteção, as vezes, ela quer ir ao banheiro, eu sei que ela não pode...porque assim, a gente tem meio que uma regra de banheiro porque esta escola não dá pra soltar uma criança lá em cima e ela descer, um, dói, três, quatro lances de escada, três lances de escada e ir pro banheiro sozinha, demorar no banheiro...então tem toda uma preocupação. Então, a gente assim, só deixa o necessário, e ela, principalmente eu tenho mais medo por causa da escada, mas aí ela vem assim: “Professora, posso ir no banheiro?” (faz voz manhosa). Aí ela faz assim, ela olha embaixo do óculos, faz assim com a boca (faz um bico). Então, ela vem totalmente diferente de quando ela quer alguma coisa, quando ela quer um material diferente, quando ela quer fazer uma coisa diferente, então, ela usa da deficiência pra ter vantagem. Mas isso, qualquer criança usa de alguma vantagem, mas dela é mais explícito. E assim, ela tem que mostrar que ela ta ali, chega uma pessoa diferente na sala de aula, por exemplo, se eu fosse lá com você pra observar a sala, ela ia ser a criança que ia puxar sua atenção, ela ia fazer questão de mostrar que ela tava ali. Ela tem necessidade de mostrar que ela ta ali, sempre, sempre, sempre, sempre. Se a coordenadora vai lá me dar um recado, ela tem que ir lá e jogar um papel no lixo, e passa e cutucar a carteira e esbarrar em mim e falar oi pra coordenadora, ela tem, ela tem essa necessidade. Mas assim, isso já é de personalidade mesmo, né? Então, acho que é isso que eu tinha pra falar da Mariana, acho que é isso. Acho que ela ta bem incluída, assim, a família da Mariana, assim, a gente atende muitas crianças da família dela, assim, primo, prima, e tem a igreja. Eu não sei qual é a igreja que ela frequenta, eu não sei qual é o nome, a denominação, mas tem muitos coleguinhas daqui que são também dessa igreja, então ela frequenta assim, os amigos são do mesmo grupo. E as crianças são todas do bairro, né? Então ela mantém contato com os colegas fora da escola. E aí eu vejo: “Ai eu te vi não sei aonde”...Então, eu também moro aqui no bairro...eu moro aqui na beira do parque, e a minha casa é bem na beira do mato e é bem aberta, não tem muro, aí eu tava lá na minha casa, lá em cima, né? Aí, ela me viu: “Ô professora! Vou balançar aqui no cipó, viu?” E tum, fica balançando, com a mãe, com o pai, com as primas e com meia dúzia de coleguinhas. Ela vai caminhar aqui na beira do parque também, ela balança no cipó, enfim, ela interage bem, quando ela passa lá que ela me vê, ela fala oi, e grita. Então, assim, é bem próximo o relacionamento dela com tudo. O diretor também mora aqui no bairro, a coordenadora é esposa do diretor, então eles moram aqui no bairro do lado da padaria aí não tem criança que não saiba onde eles moram. A maioria do quadro dos professores é aqui do bairro, é muito legal que todo mundo abraça, né? Faz parte do seu contexto. Então é isso. Ah! E tem uma coisa que não falei, ela ta atrasada, ta, ela fez a primeira série, não, a primeira série uma vez e a segunda duas vezes. Esta é a segunda vez que ela faz a segunda série e agora ela vai pra terceira. Assim, em relação a aprendizagem, no começo do ano, ela tava meio assim...deixa eu ver se uso a palavra certa...dispersa. Assim, ela começava a escrever um texto aí a primeira linha dava pra entender tudo o que ela escrevia, porque você sabe...depois, ela emendava letra, tudo desconectado, sem sentido. Não tinha lógica, não era segmentado, era desconectado, ela escrevia em outro idioma, vamos dizer assim. Você não entendia mais nada, aí eu falava: “Mariana, como você escreve a primeira linha certinho e o resto você não escreve?” Aí eu acho que foi vindo a maturidade, ela foi evoluindo, porque assim, quando ela chegou no começo do ano ela não lia, ela com muita dificuldade lia palavras simples. Mas acho que a maturidade foi vindo, a responsabilidade, acho que ela escrevia a primeira linha e cansava e pensava: “Vou encher lingüiça aqui aí ela vai achar que eu fiz o texto e está muito bom”. Daí assim, com o tempo ela foi ganhando, foi adquirindo a linguagem, a escrita, a leitura e ela foi progredindo, né? Mas no começo do ano ela tinha bastante dificuldade também,

mas...assim...não tive preparação para recebê-la em sala, mas assim, depois...antes eu tive uma conversa com a coordenadora que ela me disse que eu ia pegar a Mariana, mas não da instituição especializada...no começo não...mas aí depois eles chamaram, depois que já tinha começado as aulas, acho que nós tivemos dois encontros na instituição. Não foi uma coisa prévia. Teve duas reuniões depois, eu particularmente achei muito bom, a gente levava material, dúvidas. Achei muito, muito bom mesmo, eles tavam sempre abertos....Eu acho que se vier um outro aluno com deficiência para a escola eu gostaria de pegar, eu gostei do...é....apesar da Mariana não dispender uma atenção muito diferente, é bom, é gratificante, é gostoso, instiga a gente, instiga a vontade de aprender. Por isso eu acho que eu encararia numa boa, eu pegaria, eu abraçaria...assim, eu quero este. Porque é assim, quando você vai lá na instituição você conhece as múltiplas deficiências, e tem assim, n possibilidades. E na sua interação com os outros professores, você fala assim, principalmente no caso da Mariana, a deficiência dela é seria, mas não é seria, não sei nem sem to falando certo, mas acho que não é severa ainda, porque ela ta dando conta por enquanto. Mas acho que ela tem que aprender Braille porque ela tem, mas só que por enquanto eles ainda, eu acho que a família ta resistente, acho que por isto que ela não esta nem indo mais na instituição, o que eles fazem é acompanhamento, só. Me parece que até foi proposto pra ela, algum tipo de coisa pra ela começar a aprender o Braille, mas a família disse que não tem necessidade, parece que é isso. Assim, é isso, ela é uma criança cativante, você vai ver! Deixa ela pegar cinco minuto de conversa com você, ela é uma graça você vai ver....nossa eu falei ein? (ri). Acho que agora é só isso.

Observações da aplicação do questionário na professora Verônica.

Quando a pesquisadora chegou na escola, foi levada à diretoria por uma professora. Na diretoria encontrou-se com a coordenadora e com o diretor, aos quais foi entregue a carta de informação à instituição e a coordenadora pediu que a pesquisadora a acompanhasse à sala dos professores. Lá estavam várias professoras, que fizeram uma oração e saíram da sala.

Depois de aproximadamente 10 minutos Verônica chegou, foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e o termo de consentimento livre esclarecido para que ela assinasse. Ela assinou e depois começou a responder o questionário.

Quis que a pesquisadora permanecesse na sala, pois queria conversar depois que respondesse.

Respondeu as questões com calma e depois releu o que tinha escrito antes de fazer os comentários.

ANEXO 4D – ENTREVISTA FAMILIAR DE MARIANA

A entrevista ocorreu no dia 28/11/07 na residência da família. Quando a pesquisadora chegou a casa da família, Márcia e Mariana estavam na varanda esperando, fizeram-se as apresentações a Jair e Mário. Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Foi autorizada a gravação da entrevista.

Mário ficou o tempo todo sentado em uma mureta olhando a atividade e o que os outros falavam, mas em nenhum momento participou nem da atividade nem da conversa posterior.

Foi entregue uma cartolina branca, um pacote de massinha com 12 cores e três tubos de cola de alto relevo e pedido que eles representassem a família. A partir deste momento iniciou-se a gravação que segue a transcrição abaixo.

Márcia: Como é pra fazer?

P: Como vocês quiserem.

Mariana: Eu quero fazer!

Márcia: Então você tem que desenhar eu, você o pai e o Jair.

Mariana: Tá. (pega a cola) O que é isso?

P: É uma cola, fica em alto relevo.

Márcia: Vai ajuda ela. (Márcia fala para Jair).

Jair: Eu não sei fazer, mãe.

Márcia: Mas sua vista é melhor que a dela, vai. Olha, ta com a cabeça em cima, levanta Mariana!

Mariana: Tá, vou fazer assim a cabeça.

Márcia: Desenha você e o pai (fala para Mariana) que ele desenha eu e ele (referindo-se a Jair).

Mariana: Eu quero desenhar eu e o pai e a Jair

Márcia: O Jair

Mariana: O Jair desenha ele e a mãe. Ah não eu desenho você e o pai (aponta para a mãe) e o Jair desenha eu e ele.

Márcia: Você vai desenha quem Mariana?

Mariana: Eu e você.

Márcia: Desenha eu e o pai e o Jair desenha você e ele (fala para Mariana)

Mariana: (pega a massinha) O que é isso?

P: É massinha.

Márcia: E faz o que com a massinha?

P: O que vocês quiserem.

Jair: Chega pra lá mãe. Eu vou usar o preto (pega a cola preta).

Mariana: Não quer sair! (mostra para mim um tubinho de cola)

P: Tenta apertar um pouquinho mais (ai sai a cola)

Jair (para Mariana): Você vai fazer você e quem?

Mariana: Aqui é o lacinho.

Jair (para Mariana): Você vai desenha quem Mariana?

Márcia: Ela vai desenha eu e o pai.

Mariana: Vou pegar a massinha pra fazer o corpo.

Márcia: Ai Mariana!

Jair: Nossa o meu ta ficando pior que o da Mariana!

Márcia: É, ta saindo um borrão preto aí.

Mariana: Como é que faz? Assim? (pega uma massinha) Assim, né?

Márcia: Tem que tirar um pedaço Mariana, não é toda! (referindo-se a massinha).

Fazem o desenho em silêncio por 30''

Márcia (para a pesquisadora): Acerolas (aponta para uma árvore na frente da casa). Ali é acerola, mas não dá pra tirar dos galho porque pinica tudo.

Mário (para a pesquisadora): Você quer ver quem é o Luís Antônio? Ele disse que ia vir aqui brincar comigo.

P: Ah, é?

Mariana: É, ele é da escola.

(silêncio 10'')

Mário (para a pesquisadora): Vai demorar um pouquinho pra eu desenha, tudo bem?

P: Tudo bem.

Mariana: Agora vou fazer o bracinho...a boquinha...tá...agora o vestido.

(silêncio 10'')

Jair: Puxa...desenhei mal!...Nossa!

Mariana tenta pegar a cola que está com Jair e ele fala:

Jair: Pera aí que eu vou usar Mariana.

O Toby (cachorro) cheira a pesquisadora.

Jair: Saí daí Toby.

P: Tudo bem.

Neste momento chega Mário.

Mariana: Oi pai! (feliz) Olha pai! Eu vou desenha você e a mãe!

Jo: Faz eu bonito aí ein!

Mariana: Tá!

(silêncio 15'')

Mariana: Agora, eu vou fazer a camisa...agora...é a mão

(Jair cantarola baixinho e os outros permanecem em silêncio por 29'')

Márcia: Nossa, mas essa mãe vai sair colorida, ein!...E Mariana!

Jair: Agora vou ter que usar a massinha, se não...

(silêncio 5'')

Jair: Já to acabando já, né? ...Ai, eu tinha que ter feito grande!

(silêncio 9'')

Mariana: A luvinha da mãe.

Jair: O mãe?

Márcia: Ahn?

Jair: Eu tinha que ter feito grande, né?

Márcia: O que você tá fazendo? (para Mariana)

Mariana: A luvinha!

Jair: Ah! Assim tá bom! Acabo!

(silêncio 3'')

Jair: Vou escrever em cima, pode?

Márcia: Pode.

Jair: Dá a outra cor Mariana!

(Jair pega a outra cor)

Márcia: Você tinha que ter desenhado do outro lado (para Mariana)

Mariana: Ahh, mas eu desenho o pai aqui!

Márcia: Olha a mãe filha, você tem que fazer o dedo da mãe filha, não é aquilo lá não!

Mariana: Não mãe! É a luvinha, você ta com a luvinha!
Márcia: Tá feio assim (fala bem baixo).
Mariana: É a luvinha rosa então pode ser!
Mário (pega o celular): Olha, já mando doze mensagens!
Márcia: É a Sercomtel.
Mário: Cobrança.
Mariana: Olha mãe, o dedinho!
Mário: Você não deixou espaço pro pé?
Mariana: É que o pé é muito pequenininho!
Jair: Ih! Eu não deixei espaço pro meu nome! Ahhh!
(silêncio 24'')
Jair: Não sei o que eu faço!
Márcia: O que?
Jair: Meu nome, não deu, é muito grande!
Mariana: Jair, me empresta o azul.
Jair: Toma (passa o azul para Mariana).
Márcia (para Jair): Você tinha que ter feito a Mariana mais pra cá, né?
Jair: É.
(silêncio 14'')
Márcia: Coloca o nome assim (para Jair – aponta para fazer inclinado o nome)
Jair: Vai ficar bonito ein? (ri)
Márcia: Mas só falta o final.
Jair: Ai, mas que coisa! (parece aborrecido).
Mariana: Agora eu vou fazer meu pai! O papai eu vou desenhar de terno. Meu papai...
(silêncio 14'')
Mariana: A gravata...pai...pai...mãe...papai
Mário: O pai ta mais bonito ein!
Jair: A mãe é a mais grande! (ri) Olha o tamanho da mãe!
Mariana: Agora o bracinho!
Mário: Esse cabelo, ta muito...
Márcia: Tá horroroso.
Mariana: Mas eu não sei desenha cabelo!
Jair: Vou te ajudar!
Mariana: Não! Deixa que eu se viro!
Jair: Faz o olho igual a mãe.
Mariana: Não! Eu se vilo! Mais um dedinho
Márcia: Deixa que ela faz, você já fez o seu (para o Jair).
Jair: Então faz uma cinta.
Mariana: Uma chinta.
Márcia: Fala direito, né?
Mariana: Pronto.
Márcia: Pronto?...Olha só o pai (ri)
Mariana: Agora vou escreve o nome.
Márcia: Você esqueceu uma letra.
Mariana: Ta certinho!
Márcia: E não vai fazer a Fany (passarinho). Tem que fazer a Fany, ela é família.
Mariana: Pode fazer a Fany? (para mim)

P: Como você quiser.

Jair: Mas vê se faz um passarinho, porque ela faz um jegue e fala que é um passarinho.

Márcia: Deixa disso.

Mariana: Agora os olhinho!

Jair: Ichi, o passarinho ta quase do tamanho do pai. Nossa!

(Silêncio 10'' – Mariana cantarola)

Mariana: Pronto.

Jair: Deixa que eu escrevo o nome.

Mariana: Não! Eu escrevo! Pronto.

P: Posso tirar as fotos?

Mariana: Pode.

As fotos são tiradas para registrar e o cartaz fica com eles. Atividade demora 14'05''. Enquanto a pesquisadora tira as fotos, Jair fala:

Jair: Nossa, ficou muito pequenininho!

Mariana: Ai que lindo! Olha o pai (ri).

Início d a entrevista que tem duração de 15'. A pesquisadora explica que as perguntas são dirigidas a todos, podendo responder quem quiser.

P: Como vocês percebem a relação da família?

(silêncio 4'')

Mariana: Como assim?

P: Como é que é a relação com seu pai, com sua mãe e com seu irmão?

Mariana: Ah, o meu pai é legal pra mim, e minha mãe também....e meu irmão também...todo mundo da minha família.

(silêncio 3'')

Márcia: Não vai responder, vai? (Fala para Jair)

Mariana: Só isso.

P: O que vocês gostam de fazer juntos?

Márcia: De ir pra igreja, de passear...

Mariana: Quando eu falo pro meu pai de ir no sítio, que eu gosto de sítio, daí meu pai me leva, daí chega lá e brinca e eu volto tudo sujo.

P: E o que você gosta de fazer no sítio?

Mariana: Ah, brinca de escolinha, de anda no mato, tem vez que eu vou lá e o pai deixa a gente anda de cavalo, na garupa, ando com meu pai que eu tenho medo. Quando eu fui anda eu chorei!

(silêncio 5'')

P: E o que vocês não gostam de fazer juntos

(silêncio 7'')

Mariana: Nada.

Márcia ri.

P: É? Então vocês gostam de fazer tudo juntos? Nunca ficam irritados?

Mariana: Não.

Márcia ri mais alto.

Mário: Eles se irritam quando tão brincando.

Márcia: Você viu ali, ela queria desenhar, né e aí já começaram a brigar ali.

Mariana: É só quando ta brincando.

P: Em relação a escola, como vocês percebem a interação da Mariana na escola?

Mariana: Meu pai me leva de vez em quando, aí de vez em quando é minha mãe e de vez em quando meu irmão....É legal brincar lá....Eu tenho bastante amigo...é...a professora legal...menos uma que eu te contei...aquela é muito brava (Márcia ri)...muito brava.

P: E para vocês como vocês percebem a escola? (dirijo-me aos outros membros da família)

Márcia: Percebo como um lugar bom, um lugar pra aprender a ler e a escrever...aprender uma porção de coisa.

Jair: Eu gosto de ir na escola.

Mariana: Eu que não gosto.

Márcia: Essa aí chora pra ir na escola.

Jair: As vezes mesmo quando eu to com dor de cabeça eu vou.

P: Você está em que série Jair?

Jair: Na sétima....É difícil...Mas eu gosto.

P: E algo mudou na família depois que as crianças foram pra escola?

Márcia: Mudou....mudou nada não. Já tem cinco ano que a Mariana ta na escola, ela fez o pré mas depois repetiu duas vez então já tem cinco ano. Teve uma adaptação quando ela entrou. No pré ela chorava um pouco, que nem toda criança. Eu tive que ficar lá nos primeiro dia, depois ia saindo escondido e depois ela ficou e tudo bem.

P: E como é a relação da família com a escola?

Márcia: Ai é como eu falei com você, quem frequênta mais pra saber das coisa é eu, né? Meu esposo trabalha, chega as 6 horas. Então sempre é eu, sempre é eu que vou na reunião, tudo que fico a par das coisa. Aí se tem alguma coisa que precisa eu venho e comento com ele. Aí quando precisa ele conversa com a Mariana, com o menino. A direção da escola é diferente, mas é tranqüilo as duas. A do menino é estadual. E sou sempre eu que ajuda nas tarefa também.

P: Só você?

Márcia: De vez em quando o Jair, mas ela não gosta (ri).

P: (Para Jair) E vocês já estudaram juntos? No mesmo período?

Jair: Já.

P: E vocês ficavam juntos, se encontravam?

Jair: Não encontrava não, porque mesmo no mesmo período a minha é estadual e a dela é municipal, então é no mesmo prédio, mas não é junto. Ela sai umas três horas e eu vou sair lá pelas quatro.

Márcia: E quando eles estudava na municipal também, na terceira ou quarta, né? Era tudo diferente, os horário.

Jair: É, é o recreio da primeira e da segunda, depois da terceira e quarta. A gente só se via as vezes, quando tinha aquelas festinha lá aí ia todas as classe. Aí eu andava junto com ela.

P: E como era?

Jair: Ah, eu gostava de anda junto com ela.

Mariana: Agora só tem festa pra eu, de vez em quando...

Márcia: É todo ano...tem apresentação do dia das mães, dos pais....aí a gente vai, mas agora é só pra ela agora. Pra ele não tem mais.

P: E como é a relação da família com as professoras?

Jair: Ah, todos os professores são legais!

Mariana: A do ano passado era legal também.

Márcia ri alto.

Márcia: Era a Flávia, que nós....(ri). Era a Flávia que você não gostava muito.

Mariana: Eu não gostava da sala aí a primeira vez que eu fui lá na sala eu comecei a chorar e queria abrir a porta e daí ela trancou a porta e falou pra eu ficar um pouquinho. Daí ela, daí eu

comecei a chorar e batia na porta porque eu não gostava da escola, daí eu comecei a bate na porta assim, bate, bate, bate, daí ela não abriu e eu acalmei. Daí no outro dia eu comecei de novo, depois foi o recreio e eu acostumei no recreio, depois acostumei na sala. Depois nós fez historinha, pintou. Daí os aluno ficava trabalhando e eu só pintando porque eu não gostava da escola, aí eu só pintava.

Márcia: Mas você não gostava dela?

Mariana: Não, de vez em quando....Não gostava não...não gostava não, ela grita. Eu fazia tarefa, aí de vez em quando eu não fazia, né, porque tinha vez que eu ia na outra escola aí ela ia lá e brigava comigo depois.Ela brigava até, aí eu chego em casa e conto pra minha mãe.

Márcia: É que as vezes ela passava a manha toda na instituição e não dava tempo de fazer tarefa aí ela brigava.

Mariana: E eu falava que era por isso, mas ela dava bronca.

Márcia: Assim, e tem aquelas escadaria, né? Aquelas escada é muito ruim pra Mariana.

Mariana: Eu queria mudar embaixo porque aí nem precisava subir né a escada., porque outro dia eu caí na escola, bati e machucou. Começo a doe e lateja....a professora agora é legal pra mim, de vez em quando ela dá uma briguinha comigo, mas....não é nada.

Jair: (ri) Porque você faz arte né?

Mariana: Daí hoje mesmo ela me ajudou e daí eu aprendi umas continhas e depois ela deu um trabalhinho pra eu faze, e depois eu fiz sobre o planeta terra, eu tinha que achar a nossa casa, aí marcava um x e era minha casa. Era assim, cada um desenhava a casa dentro de uma bolona. Era assim, um papelzão, era um planetão bem grande assim e daí tinha um lugar bem pequenininho que nós desenhava a nossa casa. E depois nos pnhava na parede. Fico bem bonito.

Márcia: E os amiguinho?

Mariana: Ah! Tem um que chama eu de quatrozoio mas eu não ligo e daí tem vez que eu vou tomar remédio depois do lanche, né? Aí tem um molequinho e ele é bem gordinho, daí eu to lá tomando remédio e ele me chama de quatrozoio. Daí eu to indo pra la e ele vem correndo assim, daí eu falo pra professora e ele fala que não foi ele. Daí agora eu falei pra professora que eu vo mais tarde tomar o remédio, a hora que bate o sinal e aí na hora que sobe todo mundo eu to indo lá toma remédio porque minha sala sobe mais primeiro. Então eu tomo remédio agora mais tarde porque aí a fila já acalmou e ele já foi pra sala daí eu não encontro com ele.

(Silêncio 10'')

Márcia: Acho que é isso.

P: Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar da escola, da família?

Márcia: Não, acho que é isso mesmo.

Agradeço e me despeço da família.

Observações:

Quando a pesquisadora pede que eles desenhem a família, Márcia deixa que os filhos desenhem, mas Jair não quer. A mãe insiste para que o filho desenho. Márcia, não desenha, mas participa de fora, dando orientações.

Mário também não participa, mas pede que a filha o desenhe bonito.

As vezes Jair fala mas a mãe não lhe dá muita atenção.

Mariana desenha o pai bem rápido e bem menor que a mãe e o pai nota isto, ela nega ajuda do irmão, pois quer terminar sozinha e Márcia intervém em defesa da filha.

A mãe pede que Mariana desenhe o passarinho porque diz que ele é parte da família, porém não pede que desenhe Toby (o cachorro). Jair tira sarro do passarinho e a mãe defende Mariana novamente.

Nas interações familiares e nas respostas verifica-se a predominância de Márcia e Mariana e da defesa de Mariana por Márcia em detrimento de Jair.

ANEXO 5 – FAMÍLIA 2: JOÃO, ANDRÉA, JOSÉ, RODRIGO, CARLA, BEATRIZ, TOMÁS.**ANEXO 5A – ENTREVISTA COM JOÃO**

A entrevista foi realizada no dia 4/12/07 na Instituição Especializada que a criança frequenta, em sala privativa e teve a duração de 8 minutos. Foram explicados os objetivos da pesquisa e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: João, você pode falar um pouquinho de como é seu dia-a-dia com sua família?

João: Boa.

P: É boa?

João: É.

P: É? E o que você gosta de fazer com eles?

João: Brincar.

P: E do que você gosta de brincar?

João: A de qualquer coisa.

P: Qualquer coisa?

João: É.

P: É, mesmo de boneca?

João: Não.

P: Não! Que mais, fala pra mim um pouquinho do que você gosta de brincar com eles?

João: Stop.

P: Stop, que mais?

João: Jogo da velha não...

P: Jogo da velha você não gosta?

João: Não... É, carrinho, pega bola e escorregar.

P: E com quem você gosta de brincar da sua família?

João: Ai, qualquer um.

P: Com qualquer um dos seus pais e seus irmãos?

João: É.

P: Com quem mais você gosta de brincar?

João: Qualquer um da rua.

P: Qualquer um da rua?

João: É.

P: É? E quem mora na sua rua? Tem amiguinhos lá?

João: É, do lado de cima da minha casa.

P: É? Tem bastante amiguinho?

João: É.

P: E com seus irmãos você gosta de brincar?

João: Gosto, só que daí quando eu vou na rua brincar com os meus amigos o meu irmão vai lá pro campo.

P: Ah, e você não vai pro campo com seu irmão?

João: Não.

P: Não?

João: Eu fico brincando com os outros.

P: Entendi. E com sua mãe e seu pai você brinca?

João: Não.

P: Não?

João: Só com meu pai.

P: É? E do que você brinca com seu pai?

João: De bola.

P: Que gostoso João! E o que que não é tão bom, fazer com seus irmão, com seus pais?

João: É... brigar.

P: Brigar?

João: É.

P: E porque vocês brigam?

João: Porque meu irmão me bate e daí eu bato nele.

P: Sério! Você bate no seu irmão?

João: Bato.

P: E porque que ele te bate?

João: Porque sim.

P: É?

João: É.

P: E é só um irmão seu que te bate ou todos?

João: Só um, o Tomás.

P: E o que sua mãe e seu pai fazem, quando vocês estão brigando?

João: Minha mãe fala que vai pegar a ripa.

P: É?

João: É, daí ele sai correndo lá pra fora.

P: Seu irmão sai correndo?

João: É.

P: E você o que você faz?

João: Eu escondo.

P: Você se esconde!

João: Embaixo da cama dela.

P: E ela não te acha?

João: Não, daí um dia em que ela tava fazendo meu irmãozinho dormir, eu tava embaixo da cama dela e ela procurou, procurou, procurou, "Tomás cadê seu irmão, ele foi pra rua" e eu saí de baixo da cama. (Ri).

P: E a sua família é importante pra você?

João: É.

P: Porque?

João: Porque sim.

P: É? Não tem nenhum motivo?

João: É.

P: E você gosta de freqüentar a escola?

João: Gosto.

P: Não aqui, a outra escola?

João: Ah! Aquela lá já parei.

P: A outra você já parou?

João: Já, to de férias!

P: Ah, tá de férias, mas e quando você não tá de férias, você gosta de lá?

João: Gosto.

P: E o que que você gosta de fazer lá?

João: Brincar, fazer tarefa.

P: É? E com quem você brinca lá?

João: Com as molecadas da sala.

P: E do que vocês gostam de brincar?

João: De lutinha.

P: De lutinha! Você não tem medo?

João: Não.

P: E você encontra com seus colegas fora da escola? Eles vão na sua casa, você na casa deles?

João: Eu não sei onde eles mora.

P: Você não sabe onde eles moram?

João: Não.

P: É? E o que você faz na hora do recreio?

João: Tomo lanche...e vou no banheiro e fico esperando bater o sinal pra ir pra sala.

P: E alguém fica com você?

João: Não, fico sozinho.

P: E você gosta?

João: Não, mas eles não brinca comigo

P: E o que mais você não gosta de fazer na escola?

João: Trabalho de vídeo.

P: Por que você não gosta?

João: Porque eu não sei...não entendo...

P: E tem alguma coisa com os seus colegas que você não gosta?

João: Não.

P: Não?

João: Não.

P: Você gosta de todos os seus colegas?

João: É.

P: Eles nunca fizeram nada que você não gostasse?

João: Não.

P: Não? E sua professora você gosta dela?

João:Gosto.

P: É? Alguém ajuda você nas atividades da escola?

João: Ajuda.

P: Quem?

João: Ah, meus colegas.

P: É?

João: É.

P: E como que eles te ajudam?

João: Eles pegam a cola e vão colando o trabalho.

P: Ah, eles te ajudam a colar... E eles ajudam em mais alguma coisa?

João: Ah...quando eu vou no banheiro... eu quero ir sozinho, mas a professora não deixa.

P: E você gosta que eles te ajudem?

João: No banheiro não.

P: E você já falou para a professora que você não gosta?

João: Já...mas ela não deixa...

P: E na sua casa, alguém te ajuda?

João: Não, eu faço sozinho.

P: Você faz sozinho! E você consegue fazer tudo?

João: Consigo.

P: Você acha que sua família ajuda sua relação na escola?

João: Ajuda.

P: Tem mais alguma coisa da escola que você quer me contar?

João: Não.

P: Não? Nada que tenha acontecido...

João: Nada. Posso ir embora, eu to cansado....

P: Pode sim, vamos achar sua mãe.

Finalizo a entrevista.

ANEXO 5B – ENTREVISTA COM ANDRÉA

A entrevista foi realizada no dia 4/12/07 na Instituição Especializada que a criança freqüentava, em sala privativa e teve a duração de 30 minutos. Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Andréa forneceu a pesquisadora os dados pessoais e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Bom, assim, primeiro eu queria entender um pouquinho como é que funciona a sua família, no sentido assim, do dia-a-dia, como é que é, então eu vou fazer umas perguntas específicas e depois mais gerais. Primeiro assim, a sua idade.

Andréa: Eu to com 29 anos.

P: E que idade você teve seus filhos?

Andréa: Ah, o primeiro eu tava com 17, já a Beatriz eu já tava com 19 anos, e o João eu já tava com... ele tá com 7, eu devia ter uns 20 anos quanto tive o João pra mais acho. Daí veio a Carla quando eu tava com 25 anos, ela fez 3 anos agora né e agora veio ele.

P: Ele está com quanto?

Andréa: Ele tá com 8 meses. Tem uma diferença de uns quatro anos pro João. (Bebê chora)

P: Será que ele quer alguma coisa para brincar?

Andréa: É ele quer pegar.

P: É ele quer pegar esse. Deixa eu perguntar quantos anos tem as crianças?Então a mais velha tá com...

Andréa: A mais velha tá com onze, a Beatriz tá com nove, o João tá com sete, a Carla tá com três anos e o Rodrigo tá com oito meses.

P: Você é casada?

Andréa: É amigada assim...

P: Tá amigada, mas é o mesmo pai de todos os filhos?

Andréa: É o mesmo pai.

P: E qual que é a profissão de vocês?

Andréa: Eu não posso trabalhar tenho filho pequenininho, o João só tá aí, tem que ser eu mesmo.

P: Não tem jeito né...

Andréa: Não, então tem que tá sempre que tá sempre junto com ele, porque não aceita as pessoas que levar ele, porque precisa levar no médico, precisa ir na escola, porque uma eu levo, então tem que ser eu mesmo.

P: E seu marido?

Andréa: Ele trabalha com bloco de mármore, ele faz assim, as pias de mármore. Mas eu não estudei não.

P: A escola, todos vão para a escola menos claro o nenê.

Andréa: É menos o nenê e a pequeninha não vai também.

P: Ah o de três anos não vai também ainda. E ele vai no período da manhã então pra escola e a tarde vem aqui é isso?

Andréa: É ele vai lá no Vivi Xavier de manhã e a tarde vem aqui.

P: E a única instituição especializada que eles freqüentam é aqui?

Andréa: É aqui.

P: Tá. E como é que você percebe a sua relação com seus filhos?

Andréa: Ai mal fala o suficiente porque, faz idéia, cinco crianças e cada um tem um gênio, então tem que ter uma calma pra lidar né. É, o João já é mais diferente que o dele, é mais diferente,

porque depois que ficou com o olho assim, ele ficou mais irritado, por causa que ele não vê mais nada, acho que ele quer ver as coisas e ele vê a gente contar e ele quer ver o jeito que é, e depois também de ver depois de 4 anos, voltou a ter dor de cabeça, fazer cirurgia de cabeça daí acho que ele fica mais nervoso ainda. Agora ficou pior ele fica mais nervoso ainda. Quando eu fui catar ele, depois ele quer ir pra rua, que dentro de casa ou rua né, caso contrário tem que trancar, deixar tudo trancado, porque senão ele não pára dentro de casa.

P: Ele quer sair?

Andréa: Ele quer sair de tudo jeito pra rua e não pode né, porque pra ele que não enxerga ficar na rua assim, ele conhece né a casa dos vizinhos, vai na casa de tudo mundo, mas mesmo assim né.

P: Então com ele tem que ter mais paciência?

Andréa: Ah, tem que ter.

P: O que aconteceu pra ele perder a visão?

Andréa: Olha, nem nós assim sabemos direito, quando ele era bebê, logo que ele nasceu, nasceu com um uma manchinha vermelha no olho esquerdo assim. Aí ficou uma manchinha vermelha assim, aí quando era uns três, quatro meses ela não saia né, aí bom, saiu. Aí da manchinha vermelha a gente logo percebeu que apareceu uma manchinha branca, uma manchinha no olho assim. Aí ficou aquela manchinha branca parecida com olho de gato, sabe quando a gente olha o olho do gato assim?

P: Sei...

Andréa: Vê um negócio branco lá dentro assim, era daquele jeito o olho dele. Aí ele tava com um ano e 8 meses por aí já, assim já e aquilo foi aumentando pro lado. Daí o médico falou que precisa fazer uma tomografia pra ver como tá o olho desse menino, porque os médicos falava que era alergia né, que era uma alergia que cossava bastante e a gente via mesmo né. Aí marcou a tomografia e deu que tinha perdido o olho esquerdo e tinha passado pro direito e que ele ia perder o direito também. Aí nós consultemos aqui no município, nessa época, não sei se você conhece o doutor Marcelo Gazela?

P: Não conheço...

Andréa: Já era lá do Evangélico, lá do particular lá. Aí fomos lá com ele, consultamos com o doutor Coelho, aí logo ele encaminhou pro doutor Jerson, pra ele dar uma olhada também, aí o doutor Jerson deu uma olhada nele também e falou "ai mãe, aquele ali não tem como dar um jeito, eu vou ter que mandar pra São Paulo", né. Aí fui pra São Paulo, o João, estourou a vista assim, foi bem rápido assim, o tumorzinho foi crescendo e jorrou a vista pra fora assim. Aí na hora que nós fomos tirar o olho esquerdo, fez cirurgia, teve que tirar o olho esquerdo e depois fez quimioterapia, acho que uns 6 meses de quimioterapia naquele olho. Aí fez quimioterapia no olho dele pra ver se secava tudo, aí secou, sarou. Aí o outro olho a gente olhava assim e tava normal, mas só que os tumorzinhos tavam bem atrás assim, bem pra trás.

P: Ah...

Andréa: Então a gente olhava assim e tava normal, mas o tumorzinho tava atrás assim. Ele falou "ai mãe nós vai ter que vê e tirar essa vista também porque os tumorzinho tão lá trás, tudo atrás da vista dele, vai ter que tirar também". Aí precisei, fiquei 2001 tudinho e voltei em 2002 lá, em São Paulo com ele, aí fez quimioterapia, fez radio, fez tudo o que tinha que fazer lá, depois continuou o tratamento deçe. Perdeu as duas vistas...

P: Ele estava com quantos anos?

Andréa: Ele tava com 2 anos, é porque foi em 2001 que começamos né. Aí assim, tinha que continuar a ter o acompanhamento com algum médico né, assim do HU, daqui, sempre tem que ver, se tá com imunidade baixa, tirar sangue todo mês, tirar líquido da coluna pra ver se não tem

coisa assim. Ele já tava já com 4 anos de idade, aí tirou uma tomografia e percebeu que nasceu tipo um inchaço assim no nariz dele, um carcinho que começou a inchar assim, só que ele não se queixava de dor de cabeça nem nada, aí eu falei pra doutora, o João tá meio quieto, eu achei que o João tava muito quietinho e tem que ver esse inchaço aí no nariz dele, que não quer sair esse inchaço. Aí em seguida a doutora falou "vamos fazer uma tomografia nele então mãe, uma tomografia", um exame de radiação pra descobrir né, pra ver o que é isso aí. Ah, mas não deu outra, ele tava com um tumor do tamanho de uma laranja, dentro da cabeça, aí dali levamos no HU, fizemos a cirurgia no HU, tirou, acho que não tirou tudo, mas tirou boa parte do tumor né, e a outra fez quimioterapia pra secar. Aí acabou no começo desse ano a quimioterapia dele. Final do ano passado, começo deste ano.

P: E agora como ele está?

Andréa: Tá bem, disse o doutor que agora ele só precisa de acompanhamento. É porque se pudesse fazer radio, radioterapia essas coisas, mas não pode fazer mais né. Não, porque a gente só vai, não sei se é o caso dele, ou tem outros casos, porque no caso dele só pode fazer radiação só uma vez, não pode fazer mais. E aí ficou só quimio só, não pode fazer radiação nele mais. Não pode fazer mais radiação no corpo dele, não sei que negócio mais ele falou lá, que não pode fazer mais, agora é botar tudo no remédio, que dê certo. Agora esse mês aí, não deu nada a tomografia, tá tudo bem...Tá tudo bem. Agora dia 17 de dezembro, ele tem outra consulta, pra ver como é que tá, se tá tá bem mesmo e vai só prolongando o tratamento né, ele vai dia 17, depois vai só janeiro, depois vai fevereiro. Acho que é isso...

P: E como é que é a relação entre os irmãos? Entre as crianças, como você percebe?

Andréa: Ah, elas são normal com ele, as vez eles brigam depois já tão conversando, só que ele é mais agitado, os irmãos dele fazem qualquer coisinha assim ele vai em cima pra bater.

P: Ele vai, ele se defende?

Andréa: Ah, ele quer bater no irmão dele, e agora esse negócio de colocar apelido num dá.

P: Nas brigas ele mesmo se defende, resolve?

Andréa: Ele mesmo se defende, não me chama não.

P: E eles brigam por quê?

Andréa: Coisa de criança, coisa de... um começa a provocar o outro e vira aquele brigueiro, um começa a provocar o outro dentro de casa.

P: E você tem que interferir na relação deles em algum momento?

Andréa: Ah tem vez que tem né.

P: Quando?

Andréa: Ah, interferir assim, quando tá só briga assim tem que interferir porque o João, meu medo assim, é dele cai, bate a cabeça, o problema é esse né, porque eu falo o João não pode bater a cabeça, não pode dar tapa forte assim nele. Aí eu interfiro... É porque senão machuca o João, né?

P: E você conversa com as crianças e com o seu marido sobre a deficiência?

Andréa: Olha, converso, ele aceitou, meu marido, aceitou assim né, aceitação né, aceita porque não tem outro jeito né, ele vai ficar desse jeito, mas já é assim, normal assim, que nem pros outros assim.

P: Ahã. E as crianças?

Andréa: As crianças também.

P: E vocês conversam sobre isso em casa?

Andréa: Converso, direto eu converso com eles sobre isso aí, é bom.

P: E você acha que o João aceitou bem?

Andréa: Ah, eu não sei, eu olho assim na cara dele e acho ele nervoso. É porque quando, tem vez

que a criançada diz assim ai João, que elas tão brincando e ele quer ver, "ai João daqui a pouco vai passar tal coisa na rua, vamos lá vê" e ele quer ver o que é. E no caso dele só sentindo pra poder ver, nem tudo ele pode sentir. Não percebe luz, nada. Só quando é o sol que tá quente batendo no olho dele aí ele percebe né. Se a luz tiver acesa dentro de casa ele sente que a luz acesa.

P: Ah, então ele percebe?

Andréa: É, ele sente, sente assim, se a luz tiver acesa dentro de casa, ele sente, porque ele não vai no banheiro com a luz apagada ele fala "a mãe acende a luz do banheiro, não gosto de luz apagada não". Não sei se é por causa do calor alguma coisa assim né. E ele sabe que tá durante dia, que tá noite. Já tentei enganar dele, mas não tem como não.

P: Vocês querem enganar pra ser de noite ou ser de dia?

Andréa: Ele tá no sol, eu tô trabalhando de dia agora eu falo vai lá pra dentro que já ta noite piá, e ele fala "que noite o que mãe! ó o sol batendo aí", não tem como enganar, tem jeito não.

P: E com relação a escola, o que que é inclusão escolar pra você? O fato dele ir pra escola regular?

Andréa: Aí eu acho que depende, do momento dele né. Agora ele já tá mais acompanhando as outras crianças né do tamanho dele, então dá pra ele continuar que... Mas no começo eu não queria que ele fosse não. Eu queria ter tirado, tinha medo que ele brigasse ou batesse, ficasse correndo, porque escola tem isso também né, lógico que as brigas e correrias na escola são na hora do lanche né, aquela coisa que você sabe né, então... Ah, eu fiquei com medo né, depois ele foi começou a gostar sabe, começou a ir na escola, começou a ir e ficar proseando né. Ele vai em duas escolas né, tem vez que ele vai lá e num quer né. Ou ele vai lá ou aqui.

P: Ele falta em uma para ir na outra escola?

Andréa: É, quando ele não vai lá, daí ele vem aqui. Aí quando ele vem aqui, o dia que ele vem aqui ele fala que não vai lá, que tá muito cansado. Ele deve sentir meio cansaído né, porque os olhinhos dele é diferente de outra pessoa normal, tá fraca ainda. Ele não vai nas duas no mesmo dia não.

P: E você percebe que tem algum outro motivo além do cansaço?

Andréa: Ai, um pouco o fato assim, que as outras crianças mexe com ele lá. As crianças mexe com ele, quando é assim, quando ele leva bolo, ou qualquer outra coisa assim, chega na hora do intervalo as crianças pega dele, elas vai lá e pega.

P: Ah entendi.

Andréa: Então deve ser isso que acontece na escola né. Ele fala "ai mãe esses dias a Ana chegou com um bolo lá, veio o moleque lá e catou, quando ela chegou lá ele já tinha comido", né. Ah de vez em quando chega uns boca aberta lá, parece que as crianças tão chamando lá, falando que ele não enxerga, sempre tem alguma coisinha assim. Daí quando ele chega em casa a gente conversa com ele, explica pra ele né, fala, isso ai vai ter bastante isso aí, nem liga pra isso ai que, as crianças vai ter uma hora que vai aceitar isso daí, né. Porque quando você fizer amizade, porque você num tem amizade, mas quando elas fizerem amizade com você vai ser tudo diferente né. É que é começo, vocês tão se conhecendo, então, se no outro ano continuar deste jeito a gente tem que ir lá conversar com a professora né.

P: Ano que vem ele vai para a primeira série?

Andréa: É tá no pré e vai pra primeira agora né.

P: Além dessas coisas não tem mais nenhum motivo que ele não queira ir pra escola?

Andréa: Tem também os primos dele lá perto de casa né, que estuda na parte da tarde, eles não acorda cedo, aí, assim, ele sempre vai na escola, mas quando vai lá acho que os meninos, eu não sei o que os meninos fala pra ele, aí acho que entra na cabeça dele qualquer coisa lá fala alguma

coisa e ele já volta totalmente diferente, fala que não vai mais e que quer brincar, ele quer brincar. São tudo assim do tamanho dele, são tudo gêmeos, tem dois casal de gêmeo de 10 anos, e dois casal de gêmeos de 7 anos da idade do João.

P: Então ele quer brincar e não quer ir na escola?

Andréa: É, exatamente, e é isso o problema.

P: E o que você faz?

Andréa: Ah tem vez que eu falo pra ele ou você vai pra escola ou eu vou te trancar dentro de casa, até na hora da escola, quando fala assim, aí ele pega rapidinho e sai, ele tem medo de ficar trancado. Eu falo se você não for pra outra escola vai ficar aqui trancado até a hora da outra escola em cima lá, “ah mãe então eu vou”.

P: E você acha que pelo fato dele ir na escola mudou a família?

Andréa: Eu acho que não.

P: Não?

Andréa: Faz tempo né que ele tá na escola, vai partir pra 3 anos que ele tá aqui já, pra mais já.

P: E na escola regular, na outra escola, mudou alguma coisa depois que ele começou a estudar lá?

Andréa: Não, não, é normal. É bom que ele vai lá que pode ter desenvolvimento mais né.

P: E como é a sua relação com a escola? A relação da família com a escola?

Andréa: Ah quando tem reunião a gente vai lá saber né, como é que tá né e como não tá. Que nem o caso dele, eu fui lá e expliquei né, porque ele tava faltando né, da escola que ele não queria ir, então sempre que tem alguma coisa a gente vai lá, falar com a professora, avisar lá né. E tem a irmã dele que estuda lá, então eu falo avisa lá, fala lá que ele não quis vir, eu nunca minto, vai lá e avisa lá que não quis ir, aí ela marca lá, mesmo as vezes pra ver o boletim dar visto.

P: E a Beatriz ajuda ele dentro da escola ou eles ficam separados?

Andréa: Separados. Não tem como ela tá ajudando, na hora do lanche, na hora do banheiro. A gente tem que depender de outra pessoa lá né, pra ajudar. Tá tão abafado aqui dentro.

P: Tá muito calor né. (Levanto para abrir mais a janela)

Beatriz: Um dia a professora veio lá, dá uma tarefa e não sabia que ele era desse jeito, ela achava que ele enxergava e por isso dava a tarefa pra ele.

P: Ela deu uma tarefa pra ele achando que ele enxergava?

Beatriz: É. Né mãe?

Andréa: É deusim, nossa que calor acho que é por isso que ele tá gritando (falando do bebê), de calor.

P: E como é a sua relação com os professores do João?

Andréa: Vai bem, antes da Carmem entrar era a Maria, a gente conversava, o que era pra fazer e o que não era pra fazer, essas coisa da escola mesmo, a Carmem tem estas coisas de fazer tarefa, mas tem que fazer na escola mesmo.

P: Fazer as tarefas? Ele não leva a tarefa pra casa?

Andréa: Não, não leva, faz na escola.

P: Você sabe porque ela não passa tarefa pra casa?

Andréa: Não sei, acho que o prezinho não trás né, é muito difícil trazer né o prezinho. Mesmo os meus quando estudava prezinho não trazia tarefa pra casa assim.

Beatriz: Mas ela já deu pra ele.

P: Ela deu pra ele?

Andréa: Só foi um dia lá, no começo ela deu, aí um dia ele chegou assim, com um exercício, tinha número, de colocar número, diferenciar um porquinho de outro porco, um porco era grandão, outro pequenininho, onde era o chiqueirinho, grande, pequeno e médio, e eu falava, como é que vai descobrir, porque eles fazem assim, se tem que fazer uma borboleta lá né, pega

tipo um papel grosso ou barbante pra ele poder ver né, pra ele passar mão, sentir o desenho né, e ele vai pintando ali, só no meio só, onde tá contornado ali, porque se ele tiver que desenhar ali ele não vai saber né, o que que é o grande, pequeno, quando tive que fazer. Ah o João não sabe fazer isso aí, o negócio dele é braile, ele não tá enxergando nada, como é que ele vai fazer?

P: E daqui, ele tem tarefinha pra casa?

Andréa: Tem.

P: E aí alguém ajuda ele?

Andréa: Assim, coisa que eu sei eu ajudo né, braile assim, eu não sei braile assim, daí eu só vou falando o jeito que a professora ensino né, que ela fez uma vez pra ele lá.

P: Você ajuda no que você sabe, mas as professoras orientam?

Andréa: É, quando elas dão umas tarefa pra ele nós vamo lá no quarto e eu ajudo no que dá.

P: Aí eles te orientam a como ajudar, aí é só você que ajuda ou os irmãos ajudam, o pai?

Andréa: Não, só eu só

Beatriz: Eu ajudo também.

P: Você ajuda?

Andréa: As vezes ela ajuda.

P: E ele tem contato com os colegas da escola, lá da escola, não daqui, fora da escola?

Andréa: Tem os colegas dele que fica lá fora brincando com ele lá.

Vai, a gente não deixa né, porque os meninos vai lá e eles coloca tudo de canto, lá tem o campo bem pra baixo de casa e não dá né pra deixar. De vez em quando vai uns coleguinhas dele lá em casa e chama "vamos brincar lá João", e eu já não deixo né.

P: Você não deixa ele ir?

Andréa: Eu não deixo.

P: E dentro de casa os colegas vão brincar com ele?

Andréa: Não, já lá não. Eles chama pra brincar na rua mesmo né.

P: E ele vai na casa dos coleguinhas?

Andréa: Não, eu não deixo ele ir. Não deixo né, porque tem gente que não tem conhecimento vai ver o que é, o que não é, é difícil.

P: Sem ser da escola, ele tem amiguinhos?

Andréa: Ah, tem uns vizinhos lá né....

P: E com os vizinhos ele brinca?

Andréa: Brinca. Agora junto uns meninos novos lá em casa lá, lá de baixo, que não sei se eles dois, não sei se eles xingaram, acho que eles xingaram ele, que ele mal pega os dois, que as vezes dá certo, eles joga e tem vez que acerta lá, e os meninos também lá pra baixo de casa, acho que deve xingar ele, ou ele deve ter xingado eles, porque eles tão com quem lá? Quando você vê já ta com a confusão armada lá, eu não sei quem que briga com quem lá, tem os primos dele lá.

P: Os primos ele tem amizade?

Andréa: Tem amizade, são os únicos que eu deixo brincar, porque vai na casa do meu tio né, mora do lado assim, com os meninos.

P: Aí você deixa ele ir lá na casa deles?

Andréa: Deixo, mas caso contrário com as outras crianças a gente não conhece né. Não deixo né, porque tudo lá tem cachorro no quintal, eu tenho medo dos cachorros morde ele.

P: Você não tem animal?

Andréa: Não, não tenho gato nem cachorro, tem lá na minha vó só, mas tá provisoriamente, pra ir buscar. Dizem que não pode né. É só isso? É muito calor aqui!

ANEXO 5C – QUESTIONÁRIO PROFESSORA CARMEM

Obs: Como João teve duas professoras no ano de 2007 as duas concordaram em responder o questionário e conversar sobre a criança.

Local de aplicação: sala de aula da escola.

Data: 22/11/2007

Duração: 1 hora para responder o questionário e 40 minutos para os comentários.

Nome: Carmem

Há quantos anos é professor? Em escola regular: 2 meses. Professora de educação musical: 4 anos.

Esta é sua primeira experiência com alunos com deficiência visual? (Se não, especifique as anteriores)

Sim. Tenho pós-graduação em educação especial especificamente com deficiência mental e trabalhei dois anos na APAE.

Formação: Educação Musical.

1) Como é ter um aluno com deficiência em sala de aula?

É difícil, no começo eu não sabia o que fazer, pois não recebia material disponível para trabalhar com ele. Não sabia como oferecer a ele as mesmas condições e trabalhar as mesmas coisas do que com os outros alunos. Por exemplo: estou trabalhando com a classe com a percepção visual, esta semana eu trabalhei com o tema gerador de Natal, eles precisavam achar a letra N em várias palavras ou gravuras. Eu fiquei muito incomodada, pois não sabia o que fazer para trabalhar com ele a letra N.

A coordenadora orientou-me a pedir material na Instituição Especializada, eu envio o material que trabalharei com a turma para ser transcrito para o Braille e depois eles enviam o material pra a escola. Com o João, especificamente, encontro um problema, pois ele falta muito, com isto o material que preparo para ele está sempre defasado. Por exemplo, esta semana, ele não compareceu a nenhuma aula o que torna o trabalho ainda mais difícil.

As faltas são constantes e não têm justificativa, todas as faltas são reportadas a coordenação que entra em contato com a mãe, mas ele continua a faltar. Em dois meses ele veio a aula 3 dias, isto dificulta muito o trabalho, acho que seria mais fácil se ele viesse com mais frequência pois teria uma maior integração na sala de aula.

Fui cobrada pelo professor de Educação Física, pois o mesmo não sabia que tínhamos um aluno cego. Isto quer dizer, que desde maio (quando ele entrou na escola) ele não foi a nenhuma aula deste professor. Há uma semana foi a primeira aula dele o que deixou o professor muito perdido.

As atividades que faço quando ele vem tem um enfoque mais dinâmico como músicas em que ele pode explorar as partes do corpo, mas nem sempre isto será possível.

Outra questão a ser levantada é que a escola não está adaptada, não tem rampas e também não houve uma preparação quando eu entrei o que dificulta a aceitação do aluno deficiente.

2) Como você percebe a Inclusão Escolar?

Nesta escola eu estou há pouco tempo e acho que o único aluno deficiente é o João. Nas escolas em que fiz estágio quando estava cursando a pós em educação especial eu percebia um pouco de revolta e medo, pois os professores eram obrigados a aceitar alunos deficientes, mas não eram fornecidos recursos a ele pela escola.

As barreiras arquitetônicas também muitas vezes estão presentes dificultando o acesso das crianças à escola.

Sinto que os professores tem boa vontade, mas não há o preparo necessário para receber o aluno. Precisaria haver cursos de capacitação para que alguém nos diga o que fazer com o aluno em sala de aula. Os cursos de pós-graduação são muito teóricos havendo então uma não sincronização com a prática docente.

No meu caso, acho que está sendo mais fácil, pois já trabalhei na APAE onde havia todos os tipos de deficiência e levei situações práticas para serem discutidas na especialização o que a tornou mais prática.

Os professores que tem boa vontade precisam procurar as informações acerca das deficiências e da prática com estes alunos por conta própria.

3) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência visual com os colegas na sala de aula?

É ótimo, as crianças fazem tudo pelo João. Por exemplo, ao ir ao banheiro sempre tem algum aluno disposto a acompanhá-lo. Eles cuidam do João, sempre tem boa vontade para ajudá-lo.

Nas tarefas da sala de aula também são solícitos, pois quando o João tem alguma dificuldade, como para cortar um material os amigos o ajudam, fazem por ele.

Sinto que eles têm amor pelo João, não há preconceito.

4) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência visual com os colegas no recreio?

O recreio eu não acompanho, pois é o horário que eu tenho para fazer meu lanche. Às vezes outros alunos me contam algumas confusões, mas nunca com o João. Quando volto para buscar a fila ele está sempre esperando. Acho que os alunos percebem a situação do João e não mexem com ele, não o provocam.

Não sei se eles brincam.

5) Como é o seu relacionamento com a família da criança com deficiência?

Eu tive contato com a mãe duas vezes quando ela veio trazer o João. O outro dia que ele veio a aula foi a irmã que o trouxe.

No primeiro dia que ele veio a aula, enviei uma atividade para ser feita em casa. Pensei que a mãe poderia ajudá-lo, como vi os alunos ajudando-o na classe; que pudesse fazer o contorno dos desenhos, ajudá-lo a recortar... No segundo dia que ele compareceu à escola, ela estava aborrecida devido à tarefa, e disse que não tinha tempo para ajudá-lo então pediu para que eu não enviasse mais nenhuma atividade.

Não sei como é o relacionamento dela com a escola, mas comigo eu achei estranho e fiquei incomodada.

Comentários do professor após responder o questionário

Ao terminar o questionário, Carmem chamou a pesquisadora e disse que gostaria de comentar algumas questões, primeiro disse que responder o questionário foi um “desabafo”. Disse que se sente muito aflita quando João vem à aula, principalmente por não ter o material próprio. Contou que ficava muito preocupada com a entrada dele na primeira séria devido à alfabetização. Relatou que ela, por exemplo, não sabia Braille e se sentia perdida ao vê-lo mexer no calendário que trazia impresso em Braille. Não sabia avaliar se ele realmente estava lendo em Braille ou se já se acostumou com o número de “bolinhas” que estão impressas em cada dia da semana.

Disse que tinha muita vontade de deixá-lo preparado, mas as constantes faltas eram um problema, pois muitas vezes quando ele não vinha o material estava na escola vindo da Instituição Especializada, e às vezes quando ele vinha, ela não enviava o material e sentia-se perdida.

Incomodava-se, pois quando não tinha o material ele ficava a manhã toda sentado na carteira sem fazer nada.

Contou que deixava uma carteira separada para o João para que ele pudesse entrar direto na classe e não precisar de ajuda, porém no banheiro não deixava ele ir sozinho, pois tinha medo de que os alunos mais velhos provocassem ou fizessem alguma coisa com ele.

Falou que no dia da atividade da letra N em que foram espalhados pela sala textos e palavras que continham a letra N e eles deveriam achar, o João estava na sala, mas não fez nada e que todos estavam entretidos e gostando da atividade e ele ficou na carteira as vezes falando sozinho, as vezes mexendo na sua roupa mas sem participar da atividade. Sentiu-se muito mal por isto. Contou que se soubesse que ele iria a aula ela prepararia outro tipo de atividade.

Disse que o principal seria ela ter certeza que ele compareceria a aula, para que sua vinda se tornasse uma constante. Estava preocupada, pois na escola teria o dia do brinquedo, no qual seria montada uma piscina de bolinha, cama pula-pula, escorregador e outros brinquedos. Ela não sabia se ele compareceria neste dia, porém, se ele comparecesse disse que teria que ficar com ele o tempo todo e isto a angustiava, pois ela tinha os outros alunos também para cuidar. Falou que da última vez que montaram estes brinquedos ele veio e que foi muito confuso, mas não era ela ainda que estava dando aula.

Contou que não sabia por que ele faltava tanto, que talvez fosse porque a mãe não podia trazê-lo por condições financeiras. Não sabia se a secretaria da escola tinha conhecimento do motivo das faltas, disse que sempre avisava quando ele não ia a escola, mas que não sabia as justificativas, que a mãe dava para a secretária. Acreditava que estas faltas eram muito prejudiciais para o João, pois se tivesse uma convivência maior estaria mais preparado para a primeira série.

Quis comentar também sobre a inclusão no geral, disse que achava válido, que era a favor da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, mas que não adiantava apenas garanti-la em lei, pois era preciso que fossem oferecidas condições para que as crianças realmente pudessem ser inclusas e não apenas freqüentassem a escola.

Contou que se sentia perdida ao lidar com uma criança com deficiência visual, que sentia-se mais preparada para lidar com crianças com hiperatividade ou deficiência mental, devido a especialização que fez. Sentia-se frustrada pela falta de material e pelo não comparecimento de João às aulas.

Acreditava que falta boa vontade, não dos professores, mas das pessoas que estabeleceram a lei. Considerava que deveria haver uma fiscalização, uma maior disponibilidade de recursos. Percebia que por não ter material adequado e recursos muitas crianças com deficiência são vítimas de preconceito pelos colegas e professores e que isto prejudica a auto-estima dos mesmos.

Acreditava que eram vários braços, então ao ser instituída a lei deveria também ser feita a capacitação dos professores para que eles tenham paciência acima de tudo, e que deveria ser feito um trabalho com as famílias. Porém existe apenas um braço que é a lei o que prejudica o aluno.

Observações da aplicação do questionário

Quando a pesquisadora chegou a escola foi levada à secretaria onde entregou a carta de informação à instituição para a secretária que encaminhou para a sala do diretor e posteriormente encaminhou a pesquisadora para falar com a primeira professora, que acompanhou João de maio até setembro. Após ter terminado de conversar com ela, a pesquisadora foi direcionada a outra sala (sala de aula que estava vazia) onde pode aplicar o questionário e conversar com Carmem.

A professora leu a carta de informação ao sujeito de pesquisa, assinou o termo. Foram explicados os objetivos da pesquisa e entregue o questionário. Ao final disse que queria conversar, mas não foi possível gravar seus comentários que foram anotados após o final da conversa.

ANEXO 5D: QUESTIONÁRIO PROFESSORA MARISA

Obs: Como João teve duas professoras no ano de 2007 as duas concordaram em responder o questionário e conversar sobre a criança.

Local de aplicação: sala dos professores da escola.

Data: 21/11/2007

Duração: 55 minutos para responder e 25 minutos de comentários.

Nome: Marisa

Há quantos anos é professor? 15 anos.

Esta é sua primeira experiência com alunos com deficiência visual? (Se não, especifique as anteriores).

Sim.

Formação: Pedagogia.

13) Como é ter um aluno com deficiência em sala de aula?

Inicialmente eu senti muita pena do aluno e queria fazer tudo para ele. Depois com as orientações recebidas, fui vendo que ele era cego, mas capaz de realizar muitas das atividades, principalmente as orais. Então passei a aumentar essas atividades para que não ficasse sem fazer nada. Mas quando era atividade de alfabetização, de coordenação motora (utilizando tesoura) me frustrava muito, pois mesmo as atividades de alfabetização sendo passadas para o braille eu não tinha como ajudá-lo. É que as atividades vinham em Braille e em português então lia para ele, mas não sabia se ele estava fazendo certo ou não. Isso me incomodava demais. Quando era atividade de desenho e pintura eu ficava ainda mais frustrada, pois tinha que orientar os demais e o meu aluno cego ficava lá sentado, ouvindo tudo, querendo participar, mas precisava sempre de alguém do lado para ajudá-lo. Foi uma experiência gratificante e ao mesmo tempo frustrante.

14) Como você percebe a inclusão escolar?

A inclusão escolar é um transtorno para o professor, pois ele não tem condições de trabalhar com uma sala numerosa e mais um, que depende dele para tudo. A gente sente incapaz diante de uma situação assim.

15) Como é o seu relacionamento com a criança com deficiência?

Tive uma relação até boa, com bastante afetividade, pois como trabalho com a idade pré escolar, a gente tem de saber conquistar a criança para conseguir que ela se envolva com as atividades em sala de aula.

16) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas na sala de aula?

Bem, a maioria das crianças (depois de ter feito um trabalho de conscientização um dia antes da chegada do João) se relacionaram normalmente e até foi difícil para algumas acreditar que ele não enxergava nada. Para essas crianças o João fazia contar que não enxergava, mas enxergava sim. Se ele não enxergasse como é que acertava sentar no lugar dele? Perguntou um aluno. Apenas duas crianças não queriam sentar perto do João, porque ele era cego.

17) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas no recreio?

Na hora do recreio eu acompanhava o João até o refeitório, ajudava-o com o lanche e com o local de sentar, mas não ficava com ele após o término do lanche. Eu acho que faltou informar às outras crianças, das outras salas sobre a deficiência dele, pois quando eu chegava na fila para ele pegar o lanche eu pedia licença para passar na frente das outras crianças e falava que ele era cego.

As crianças olhavam e pareciam não acreditar muito, mas deixavam. Sempre que terminava de tomar o lanche, a senhora que cuidava do recreio levava-o ao banheiro. Não observei nenhum dia o comportamento dele após o lanche. Às vezes ele demorava para comer e quando terminava o tempo ele estava sentado no mesmo lugar que eu havia deixado.

18) Como é o seu relacionamento com a família da criança com deficiência?

Bem, eu só tive contato com a irmã que estuda aqui na 3ª. Série e com a mãe. Achei a mãe um pouco difícil no sentido de entender o que ela fala. Mas achei até muito disposta a ajudar seu filho a se desenvolver. No início do nosso relacionamento até achei-a muito simplória, mas atendia aos pedidos tanto os meus quanto os da instituição especializada. Mas, depois de um tempo o João parou de vir na escola e também na instituição especializada. Conversamos com a mãe e ela disse que ele não queria vir mais na escola. Agora recentemente voltou a frequentar novamente, com algumas faltas.

Comentários do professor após responder o questionário

Marisa disse que foi bom ter respondido o questionário, pois foi como fazer um desabafo. Contou que quando começou a ser professora de João encontrou muitas dificuldades, pois não tinha experiência nenhuma com crianças com deficiência. Falou que no início ficou assustada e preocupada, pois considerava que o pré era uma série extremamente visual e não sabia como lidar com um aluno sem visão.

Disse que contou com o apoio da instituição especializada para a qual enviava o material e que eles passavam para o Braille, considerou que este apoio foi de grande ajuda.

Falou que João faltava muito e que isto atrapalhava o desenvolvimento das atividades. Disse que a mãe dele relatou que ele ia até o ponto de ônibus, mas que depois se recusava a entrar na escola, mas ela não sabia o motivo para tal comportamento.

Contou que se sentia muito frustrada, pois não conseguia desenvolver as mesmas atividades que fazia com os outros alunos com João. E mesmo com o material adaptado ela não sabia o Braille para ver se ele estava fazendo de forma correta.

Disse que o sentimento de frustração foi muito forte durante o período que deu aula para João. E ainda que apesar de considerar a inclusão como algo bom disse que falta apoio do governo para que ela se concretize, que é muito difícil deixar tudo nos “ombros do professor” (sic).

Observações da aplicação do questionário no professor Marisa

Quando a pesquisadora chegou a escola foi levada à secretaria onde entregou a carta de informação à instituição para a secretária que encaminhou para a sala do diretor e posteriormente encaminhou a pesquisadora para falar com a primeira professora. Foram colocadas duas mesas na sala do diretor para que a professora pudesse responder o questionário.

A professora leu a carta de informação ao sujeito de pesquisa, assinou o termo. Foram explicados os objetivos da pesquisa e o questionário. Foi oferecido que a pesquisadora saísse da sala, e a professora aceitou. A pesquisadora aguardou na sala dos professores.

Depois de responder o questionário quis comentar as questões, porém não permitiu que gravasse seus comentários que foram anotados logo após ter conversado com ela.

ANEXO 5E: ENTREVISTA FAMILIAR DE JOÃO

A entrevista ocorreu no dia 06/12/07, na residência da família. Estavam presentes na entrevista a mãe (Andréa) a criança com cegueira (João), a irmã mais nova (Carla), o irmão mais velho (Tomás), e o irmão mais novo (Rodrigo). Foram dadas as instruções para que eles fizessem uma representação da família. Carla observou a atividade pela maior parte do tempo, participando apenas no final. O pai e a irmã mais velha (Beatriz) não estavam presentes.

Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Foi autorizada a gravação da entrevista.

Tomás: Olha mãe (mostrando o desenho que fez com a cola)

Andréa: Secou?

Tomás: Secou. Nossa foi rápido!!!

(silêncio) João tenta desenhar com uma cola que está fechada.

Tomás: Está fechada esta, quer que eu abra?

João: Deixa que eu abro. (tenta abrir) Como é que abre?

Tomás: Na tampinha, é só abrir.

João: Não dá.

Tomás: Daí que eu abro. (Abre para o irmão e entrega a ele).

João: Agora vou fazer com a massinha. (Silêncio)

Tomás: Primeiro tem que montar o que vai fazer (orientando João).

João: Pronto.

Andréa: A massinha gruda? (pergunta para a pesquisadora)

P: Gruda.

João: Nossa mãe, não está saindo mais! (mostra a cola)

Andréa: Deixa eu vê...olha lá tem um monte que você passou na cartolina já, tem lá.

João: Mas como é que vou usar?

Tomás: Faz um desenho com isto ué? Agora vou desenhar minha irmã. (Silêncio). Nossa passou cola na massinha (apontando para o desenho de João).

Andréa (para a pesquisadora): Não sei o que o eu dei para o Rodrigo ontem que hoje ele amanheceu com uma dor de barriga. Ele dá uma mamada e aí já dá aquela dor de barriga, sabe?

João: Vou desenhar o pai (ri).

Andréa: Acho que foi alguma coisa que ele comeu na festa que foi ontem, lá para ver o João. Pode ser doce, tinha muito doce (referindo-se a festa de fim de ano da instituição especializada que João freqüentava).

João: Eu não comi doce não.

Tomás: Ué, tinha bolo, você não comeu não?

Andréa: Na escolinha, lá na festa...

João (interrompe mostrando a cola): Não sai mais!

Andréa: Então acabou já então.

João: Não ó, está cheio (mostra a cola balançando para sentir o peso). Fura um pouco a tampa, fura.

Andréa: Deixa eu pegar um garfo (vai a cozinha e traz um garfo para furar a tampa, fura e devolve para João). O João ainda tem aula até sexta-feira.

P: Na escola regular?

Andréa: Não, lá na instituição, é até sexta.

P: E na escola regular?

Andréa: Já acabou, agora ele foi para a primeira série.

João: Agora eu não vou mais pode faltar!

Andréa: É, não vai mais poder faltar não!

Tomás: O mãe, ele vai estudar cedo ou a tarde?

João: Eu queria estudar à tarde.

Andréa: Mas não tem à tarde, a tarde é só o pré só. Ele e a Carla estão na mesma escola. Só que a Carla ta na quarta-série e o Tomás na quinta, mas ele vai noutra escola.

Tomás: Só que eu vou pra sexta já.

P: Já?

Tomás: Vou saber o resultado quinta.

Andréa: Ele não sabe o resultado ainda (ri). Ele ficou de recuperação.

P: Do que você ficou de recuperação? (Para Tomás).

Tomás: De português.

João: Ainda bem que eu não fiquei. Eu fui direto pra primeira, mas eu não sei quem vai ser minha professora.

Andréa: Só sabe no dia, né? Só no dia que ele vai sabe.

João: Ai mãe (mostra que a cola) não sai mais!

Andréa (coloca a mão de João sobre um pouco de cola que ele tinha posto na cartolina): Olha quanto tem aqui.

João (volta a desenhar): Eu gosto de ir lá na escola. Ano que vem não vou mais faltar.

P: Não?

João: Não.

Andréa: É ano que vem vai ter que ir direitinho! A Beatriz também, passou que passou por um fio. Ela tava com as nota muito baixa, ela não ficou de recuperação, a professora não deixou, né?

Tomás: Vou fazer a roupinha de laranja (pega a massinha laranja).

João: Eu não fiquei né mãe?

Andréa: É não ficou.

João: A recuperação foi no dia dos brinquedos, né?

Andréa: É.

João: Na escola alugou uns brinquedo para nós tudo brincar. Daí tinha um negócio para escorregar, aí quando eu caí numa rampa que tinha assim no brinquedo eu derrubei tudo as menina que tava lá (ri). Eu parecia uma bola, ia e voltava. Mãe eu vou lá lava a mão.

Andréa: Não vai acabar seu desenho?

João: Vou mas agora, vou lá lavar a mão.

Andréa: Vai lá fora então, tem uma mangueira que a mãe tava lavando aí fora.

Tomás: E agora quem eu faço?

P: Quem são estes?

Tomás: Esta é minha mãe (aponta), este é eu (aponta).

João: Mãe não to achando a mangueira!

Andréa: Mas tai. Lava na mangueira mesmo.

João: Achei, ta na pia.

Andréa: Lava no tanque João!

João: Vou lavar no tanque então.

Tomás: Acabou a cola também. Tem que fazer um furo.

Andréa dá um pedaço de massinha para Carla e fala: Faz uma bolinha para ela brincar.

(Silêncio). João volta para a sala.

Andréa: Ano que vem ele vai continuar na instituição especializada. Ah...lá acho que vai sempre, né? Ele vai sempre lá, acho que aprende depois esquece então tem que voltar de novo.

P: E lá ele também falta?

Andréa: Lá não, é três dias só, né? É quarta, quinta e sexta lá. Lá não é muito não.

(Silêncio).

Andréa: Vamos ver como as coisa vai ser ano que vem, ele vai ter que agüentar mais, né? E acho que vai aumentar mais né? Ele vai para a primeira?

P: Você acha que vai aumentar a instituição?

Andréa: Acho que vai, né? Ele vai para a primeira série.

(João tateia em volta buscando algo)

João: Cadê a cola? Cadê minha cola?

Tomás: Eu usei ela.

João: E cadê ela?

Tomás: Toma.

João: Está aberto ou fechado?

Tomás: Está aberto.

Andréa: Sabe, eles gosta de brinca tudo lá na areia, tem tanta areia que sai areia até pelas orelhas. (ri).

P: Vocês estavam brincando do que na areia?

João: De fazer piscina.

Andréa: Só vai os mais velho, a Carla eu não deixo, ela é pequena ainda, né?

João: Dá medo dos outro empurrar ela, né mãe? Porque às vezes ta cheio de molecada lá.

P: Vocês gostam de brincar juntos?

João: Gosta, nós dois (aponta para ele e o irmão).

P: E a Carla?

Tomás: Ahh, ela não gosta muito não.

João: Ela fica na televisão.

P: E vocês gostam de brincar de mais alguma coisa?

João: De casinha.

Tomás: É de casinha.

João: E tem vez que eu vou lá brincar com meus amigo.

P: Que amigos?

João: Aqui da rua. Eu vou na casa de um amigo aqui e nós senta na cama e brinca de ônibus. Eu vou na cama de baixo e ele vai na cama de cima....O ônibus é de dois andares....E daí quando nós quer brinca de guerrinha sabe o que nós faz?

P: Não, o que?

João: Nós pega a cadeira amontoa uma atrás da outra e vai brincando de moto.

P (para Tomás): E você brinca junto?

Tomás: Brinco. Só que quando eles brincam a noite eu prefiro ficar em casa, fico assistindo televisão.

João: Nós gosta de fazer água doce e tomar.

Andréa: E eles briga por causa da televisão.

João: Mãe, terminei!

Andréa: Porque um quer ver o 5 e o outro o 4 e aí começa a briga.

P: E a Carla?

Andréa: Briga também.

João: Mãe, mãe! Terminei, você não vai ver?

(Andréa olha o desenho).

João: Nós briga também quando ele (referindo-se a Tomás) não quer brincar de casinha.

Tomás: Eu não gosto muito.

João (para a pesquisadora): Tia, vou fazer uma pequeninha! (começa a fazer bolinhas de massinha).

P: Vocês vão para a escola juntos?

João: Não quando o Tomás estudou aqui eu ainda não tava lá ainda.

Tomás: Só a Beatriz e o João vão juntos.

João: É, eu fico esperando ela saí.

P: E no recreio?

João: Não, eu fico sozinho no recreio. Tem uma tia que manda me levar no banheiro, aí eu vou no banheiro.

Andréa: É assim, a professora sempre pede pra alguém leva o João no banheiro.

João: Vamos fazer uma cobra com a massinha.

Tomás: Cobra?

João: É, cobra, cobra, cobra (fazem uma cobra de massinha).

P: E na família, mudou alguma coisa depois que o João foi para a escola?

Andréa: Não, não mudou nada não. É normal assim.

João: Normal. E eu nem preciso de ajuda.

P: Nem na tarefa?

João: Não precisa, eu faço tudo sozinho....Eu não faço tarefa.

Andréa: Não tem tarefa.

João: É, eu não tenho tarefa. A tia não pode mandar tarefa.

Andréa: A Beatriz está aprendendo o Braille, né?

P: É?

Andréa: É, ta aprendendo. Eu levo ela junto na instituição pra ela poder fazer alguma coisa por ele lá. Aí ela que vai ajudar, porque eu tenho o neném, tenho que arrumar as coisas, limpar tudo. Aí a Beatriz que vai aprender.

João: Tia, eu vou precisar de mais massinha.

P: Tem mais...

Tomás (interrompe): Aqui João, tem outra caixa. (Dá para João).

Andréa: Então, no Braille o João já sabe o nome dele, o meu nome, tudo em Braille.

João: Eu sei também ba, be, bi, bo, bu. E aprendi quase todas as letras. Eu uso a reglete.

P: E como é que vocês se relacionam com o pessoal da escola?

Andréa: Ah, é assim, quando eles chama nós vai lá e conversa, né? Só o pai dele que não vai, porque ele trabalha direto, né? Eles me trata bem, as vezes eu vejo as mãe indo lá brigar, né? Mas eu vou numa boa, sabe? E também com a professora eu nunca tive problema com a professora. Ele não gostava é da outra professora, do ano passado, mas as duas deste ano ele gostou. Com a primeira professora, ele fazia griteiro no meio da sala que lá de fora nós escutava. As vezes pra ele ficar tinha que trancar a porta pra ele não sair, senão ele saía correndo lá de dentro. Isto faz tempo, logo que ele entrou na escola.

P: E por que não gostava da professora?

Andréa: Não sei, acho que ela devia pedir alguma coisa que ele não gostava, deve ser isso. Eu não sei qual que é problema dele com ela. Mas com estas novas não.

P: Por que você não gostava da professora?

João: Não lembro, mas a deste ano eu gostava.

Andréa: Assim com a Carmem eu tive umas conversa, sabe? Mas eu gostava mais da Marisa. Com a Carmem ainda bem que foi pouco, né? E também ele não tava quase indo, né? Se tivesse muito bom ele ia querer ir pra escola, né? E que nem outro dia ela mandou uma tarefa pra ele aqui que...que tinha uns porquinho e era pra achar o maior e o menor aí que falei que ele não sabe isto aí. Como é que ele vai saber? Porque é assim, que nem agora, quando tem cola e massinha ele pode passar a mão em volta e ver o desenho, mas quando é só o desenho não dá pra ele ver, né? Mas aquela tarefa ele não ia saber fazer. Aí eu fui lá né, conversar com ela. Eu falei pra ela que o João não sabia fazer aquilo lá não. Acho que ela não sabia, eu falei que o negócio dele é Braille ou então contornar o desenho com um cordão pra ele sentir.

P: E depois ela mandou mais tarefa?

Andréa: Não, não mandou mais não.

João: Eu acabei, agora to com fome (levanta e vai pra cozinha).

Andréa: O que você quer?

João: Eu quero pão.

Andréa: O pão está no tapawere em cima da mesa.

João: E eu quero café.

Andréa: Você quer café agora? Ah, toma água depois você toma café.

João: Não! Eu quero café!

Andréa levanta e vai ajudá-lo na cozinha.

P: Quem você está desenhando agora?

Tomás: To desenhando eu.

(Silêncio)

Tomás: Aqui é a Beatriz, minha mãe, meu pai, a Carla, o João, o Rodrigo e eu.

Carla mostra a cola para a pesquisadora e diz: Acabou!

A pesquisadora dá outra cola para ela.

Tomás: Cadê a cola laranja?

P: Está com a Carla.

Carla aperta a cola e sai muita cola na cartolina, ela ri e começa a passar o dedo.

Andréa (da cozinha): João, vem tomar café.

João se levanta e vai até a cozinha.

Carla continua desenhando com a cola e rindo. Andréa volta para a sala.

Andréa: Peguei uma gripe danada, ontem tava meio chovendo, eu tava com o corpo meio quente aí saí para a chuva, porque eu tive que levar o João no ensaio dele lá.

João: Aqui é a mãe, aqui é o Tomás... Vou colocar mais massinha aqui, tem massinha?

Andréa: Tem um monte de massinha aí João.

João: Eu já coleí quase tudo....(Começa a passar a mão pelos bonecos de massinha) Tem dois pais?

Tomás: Tem não, tem só um pai.

João: Agora vou fazer uma cobra, porque tem uma cobra aqui em casa. Mãe cadê aquela cobra minha?

Andréa sai para buscar a cobra.

P: Tem cobra aqui?

João: Tem, no meio dos tijolo nosso, tudo viva....Mas eu não tenho medo não...O Tomás quando via a cobra saía correndo (ri e Tomás ri junto).

Andréa volta com duas cobras de plástico e entrega a João.

João: Tem duas cobras aqui, viu?

P: Vi.

Tomás: Vou escrever quem é quem aqui na cartolina, ta?

P: Tá.

(Silêncio)

João (pega uns brinquedos): Aqui tem cobra, tem dinossauro, tem um monte de coisa.

Andréa: Aqui tem todo o pantanal (ri)

(Silêncio)

Andréa (para pesquisadora): Já acabou? Precisamos sair.

P: Tudo bem, só vou tirar uma foto da cartolina, pode ser?

Andréa: Claro.

São tiradas as fotos, a pesquisadora agradece e despede-se.

ANEXO 6: FAMÍLIA 4 – AMANDA, MARCELO, ROGÉRIO, CÁSSIA, PEDRO.**ANEXO 6A: ENTREVISTA COM AMANDA**

A entrevista ocorreu no dia 07/12/07 na instituição especializada freqüentada pela criança, em sala privativa. Teve duração de 12 min. e 16 seg. Foram explicados os objetivos da pesquisa, e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Qual a sua idade Amanda?

Amanda: 9 anos.

P: E como é a sua relação com a sua família, com seu pai, sua mãe, seus irmãos?

Amanda: Ah relativo, quando a gente, é que quando eu faço bagunça alguma coisa assim, meu pai briga, minha mãe também, mas quando eu to quietinha assim eles não briga.

P: É? E o que tem de bom na sua família? Coisas boas que você faz com sua mãe, seu pai, seus irmãos?

Amanda: Eu vou no centro com a minha mãe e saiu com meu pai.

P: É?

Amanda: E com meus irmãos.

P: E você gosta?

Amanda: Hurum.

P: E quando vocês saem vão aonde?

Amanda: A gente vai no centro, vai no serviço do meu pai, vai na escola da minha mãe.

P: E você gosta?

Amanda: Hurum.

P: É? E o que que não é tão bom?

Amanda: O que não é bom é quando eu to doente, quando eu não, eu não gosto de ficar doente, quando eu não gosto, quando eu quero sair, mas eu não posso que eu to doente.

P: É? E do que você gosta de brincar com seus irmãos?

Amanda: Eu gosto de brincar de andar de bicicleta.

P: É! E você anda de bicicleta onde?

Amanda: Tem vez que eu ando na rua e lá no fundo.

P: Que mais você gosta de brincar, só de bicicleta ou tem mais alguma coisa?

Amanda: É, de pega-pega, esconde-esconde e só.

P: Só? Tem alguma coisa que seus irmãos fazem que você não gosta?

Amanda: Tem.

P: O quê?

Amanda: Que eles ficam é, xingando eu, batendo em mim.

P: E o que você faz quando eles fazem isso?

Amanda: Eu chamo a minha mãe ou meu pai.

P: E eles, o que eles fazem?

Amanda: Eles briga, dá uma surra e coloca de castigo.

P: É? Da uma surra?

Amanda: Risos.

P: E você toma surra também?

Amanda: Eu não.

P: Não? Tem alguma coisa que seu pai ou sua mãe faz que você não gosta?

Amanda: Tem.

P: O quê?

Amanda: Quando os dois briga assim.

P: Entre eles?

Amanda: É.

P: E aí como é que você se sente?

Amanda: daí eu fico quietinha e nem falo nada.

P: Mas você não gosta?

Amanda: Não.... eles grita muito...mas não quero fala disso.

P: E na escola como é?

Amanda: É bom...

P: O que você gosta na escola?

Amanda: É que da minhas amigas, porque elas brincam assim comigo e daí no lanche eu tomo, no café da manhã também, daí na hora da saída.

P: Você gosta de ir na escola?

Amanda: Ahã.

P: E a professora?

Amanda: Eu gosto também

P: Que que você faz na escola que é gostoso? Que atividades que você gosta de fazer na escola?

Amanda: Continua, é... fazer tabuada, escrever textos.

P: Você encontra com seus colegas fora da escola?

Amanda: Encontro.

P: Onde?

Amanda: Quando eu to indo pra casa e alguém ta indo junto comigo.

P: Ah é? E vocês vão juntos?

Amanda: Ahã.

P: Mas fora isso não? Eles não vão na sua casa brincar?

Amanda: Não.

P: Não. Você tem amiguinhos na rua que vão brincar com você?

Amanda: Tenho.

P: Tem? Então você não brinca só com seus irmãos?

Amanda: Não.

P: E na hora do recreio na escola, o que você gosta de fazer?

Amanda: Eu gosto de tomar lanche e ás vezes brincar lá no corredor que tem.

P: Brincar do quê?

Amanda: De pega- pega, esconde-esconde.

P: Você gosta de brincar com bastante movimento né Amanda!

Amanda: É...eu gosto de correr...

P: E alguém ajuda você nas atividades escolares?

Amanda: Ajuda.

P: Quem?

Amanda: Tem a Nena que me ajuda também e a diretora.

P: E como elas te ajudam?

Amanda: Ah...elas explica...ajuda na atividade....

P: É. E na sua casa alguém te ajuda?

Amanda: Hurum.

P: Quem?

Amanda: Meu pai e minha mãe.

P: É? Você acha que sua relação com sua família ela dificulta ou ela facilita sua relação na escola?

Amanda: Ela facilita.

P: Por quê?

Amanda: Porque quando eu to na escola, daí eu me sinto em casa mesmo.

P: Como assim?

Amanda: Ah...eles ajuda a eu gostar da escola, né?....

A mãe bateu na porta interrompendo a entrevista e falou que Amanda precisava sair, pois tinha aula de natação.

ANEXO 6B: ENTREVISTA COM MARCELO

A entrevista ocorreu no dia 07/12/07 na instituição especializada freqüentada pela criança, em sala privativa. Teve duração de 13 min. e 32 seg. Foram explicados os objetivos da pesquisa, e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Quantos anos você tem Marcelo?

Marcelo: 9.

P: Nove? Ta em que série?

Marcelo: Terceira.

P: Você passou pra terceira agora ou para a quarta?

Marcelo: Pra quarta.

P: E como é sua relação com sua família, com seu pai, sua mãe, seus irmãos? O que vocês gostam de fazer juntos?

Marcelo: É boa.

P: É boa? O que que você gosta de fazer com eles?

Marcelo: É, brincar, jogar bola.

P: É? Com quem?

Marcelo: Com meu pai e brincar com a minha mãe. É...Joga bola com meu pai e brinca com minha mãe.

P: E seus irmãos, você brinca com eles?

Marcelo: Brinco.

P: Do que vocês gostam de brincar?

Marcelo: Pega-pegas, esconde-esconde e futebol.

P: E tem alguma coisa que não é tão bom?

Marcelo: Brigar.

P: E com quem você briga?

Marcelo: Com meu irmão.

P: E por que vocês brigam Marcelo?

Marcelo: Porque quando ele me bate eu brigo com ele.

P: É?

Marcelo: Ahã.

P: E por que seu irmão te bate?

Marcelo: Porque quando eu quero ver um negócio dele, ele não deixa e daí ele me bate.

P: É? E aí você bate nele?

Marcelo: Bato.

P: E como é que acaba a briga?

Marcelo: É... aí alguém se machuca.

P: Nossa, sempre se machucam?

Marcelo: Sempre, sempre.

P: E o que sua mãe e seu pai fazem quando vocês estão brigando?

M..- Separa.

P: Separa? E depois o que acontece?

Marcelo: É, eles deixa a gente de castigo.

P: E com a sua irmã, você briga?

Marcelo: Não.

P: Não? E você brinca com ela?

Marcelo: Brinco.

P: Brinca? E você gosta de brincar com ela?

Marcelo: Gosto.

P: Do que vocês brincam?

Marcelo: Ah...de tudo...

P: E você tem amiguinho na rua?

Marcelo: Tenho.

P: tem? E o que vocês fazem juntos?

Marcelo: Joga futebol e brinca de esconde-esconde.

P: É?

Marcelo: Ahã.

P: A sua relação com a sua família é importante pra você?

Marcelo: É.

P: Por quê?

Marcelo: Porque a gente vai na igreja....Eu gosto da igreja...E a gente passeia....Eu gosto...

P: E na escola, como é?

Marcelo: Eu gosto também.

P: O que você gosta da escola? O que você gosta de fazer lá?

Marcelo: É, brincar, é... estudar e só.

P: E o que você gosta de estudar?

Marcelo: Matemática.

P: Você gosta de matemática?

Marcelo: Gosto muito!.

P: E você tem coleguinhas na escola?

Marcelo: Tenho...um monte...

P: Você gosta deles?

Marcelo: Gosto.

P: É? O que vocês fazem?

Marcelo: A gente, é... brinca, é... enche o saco das meninas.....é bom....

P: Ah é? Vocês enchem como o saco das meninas?

Marcelo: A gente fala um monte na cabeça delas (ri)

P: Fala o quê Marcelo?

Marcelo: Se ela não é... a gente fica empurrando elas. Assim, se não é bonita, sabe? (ri)

P: É? E o que elas fazem?

Marcelo: Elas bate....Bate tudo em nós.

P: Batem? E aí o que você faz?

Marcelo: A gente vai em cima né....Assim, batendo.... (ri)

P: Também? Eh Marcelo! E a professora não vê?

Marcelo: Na hora do recreio a gente faz.... Não tem ninguém olhando, né (ri)

P: Ah, é na hora do recreio. E a professora não fica na hora do recreio com vocês?

Marcelo: Não, não fica ninguém.

P: É? Você encontra seus colegas fora da escola?

Marcelo: Encontro.

P: Aonde?

Marcelo: No mercado, é... em pé pro colégio.

P: É? Mas você brinca com eles fora da escola?

Marcelo: As vezes eu... algumas vezes.

P: Quando?

Marcelo: Quando nós encontra no caminho da escola, aí nós brinca...

P: E a sua professora, como ela é?

Marcelo: Eu gosto dela....é legal....

P: Alguém te ajuda nas atividades escolares?

Marcelo: Ajuda.

P: Quem?

Marcelo: Meus amigos e a professora.

P: E como que eles te ajudam?

Marcelo: É, eles me ajuda é, quando eu não sei é, as atividades, eu pergunto e eles ajuda eu a fazer.

P: É? E na sua casa alguém te ajuda?

Marcelo: Ajuda.

P: Quem?

Marcelo: Meus irmãos e a minha mãe e meu pai.

P: É? Eles te ajudam na tarefa?

Marcelo: Ajudam.

P: E deixa eu te perguntar uma coisa, você acha que a sua família ajuda na ela facilita ou ela dificulta suas relações na escola?

Marcelo: Facilita.

P: Por quê?

Marcelo: Porque quando eu tenho alguma dificuldade no colégio, eles vão lá.

P: É? E quando você briga no colégio, o que acontece?

Marcelo: É, ela bate em mim quando eu chego em casa.

P: Sua mãe bate em você? E aí?

Marcelo: Fico triste...

P: E no colégio acontece alguma coisa?

Marcelo: Não.

P: Não?

Marcelo: Nunum.

P: E por que você briga no colégio?

Marcelo: Porque às vezes enche o saco, é bate ne mim, fica empurrando na fila.

P: Por que os outros te enchem o saco o Marcelo?

Marcelo: Porque quando é, é... eu quero ir no meu canto, eles vem e me bate, que é pra brincar.

P: É?

Marcelo: Ahã. Eles querem que eu vá brinca...mas eu quero ficar quieto no canto...

P: E você reage?

Marcelo: Bato neles também... Mas eu não gosto disso... é ruim...

P: E eles te empurram só por isso?

Marcelo: Só, só por isso....

P: Tem mais alguma coisa da escola que você quer me contar? Alguma coisa que aconteceu, que você lembra, que você acha importante?

Marcelo: Não.

P: Não? Nem alguma coisa que você gostou que aconteceu, nada?

Marcelo: Nunum.

ANEXO 6C: ENTREVISTA COM CÁSSIA

A entrevista foi realizada no dia 07/12/07 na instituição especializada freqüentada por Amanda e Marcelo, em sala privativa. Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Cássia forneceu a pesquisadora os dados pessoais e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Então é tranqüilo. A escola que as crianças freqüentam é a mesma?

Cássia: Esse ano é o segundo ano que eles vão, dois anos, que seria desde o início, desde o prezinho era numa outra.

P: Não, eu to falando o Rogério, a Amanda e o Marcelo, estudam na mesma?

Cássia: O ano passado era na mesma porque o Rogério estava na quarta série.

P: Tá e agora não é mais?

Cássia: Agora o Rogério tá na quinta série né.

P: Eles estudavam na mesma na Ingrid né?

Cássia: Não no Leônidas.

P: E eles freqüentam só aqui de instituição especializada?

Cássia: Só aqui. Antes de entrar aqui freqüentava outra instituição especializada no centro da cidade.

P: Ah tá.

Cássia: Que lá também tem a essa parte. Aí depois que eles passaram pra cá porque eles entraram nessa escola, a supervisora encaminhou de volta pra cá né. Até então eles freqüentavam aqui quando eram recém-nascidos, só que eu tive um problema de família e tal, não em relação a minha família, então assim entendimento né, tem muito preconceito por ser instituição especializada para cego, né? Aí teve essa barreira também, só que agora eles tão retornando e a mentalidade das pessoas em volta já mudou.

P: Você pode me falar um pouco da história clínica deles.?

Cássia: Posso falar desde a gravidez?

P: Pode.

Cássia: Foi assim, até os cinco meses tranqüilo na gravidez, só que assim, eu não podia fazer esforço, por ser gêmeos né.

P: Você sabia desde o início que eram gêmeos?

Cássia: Sabia, eu não sabia que ia ser Amanda né, eu achava que fosse ser dois meninos. Até então tudo tranqüilo. Pressão baixa eu tinha normal, né? Aí depois quando chegou os seis meses eu vi que eu me sentia meio esquisita sabe? Só que aí eu pensei assim, pensei puxa vida, é alguma coisa ligada à pressão, só que não, eu fui no médico e até então eu não sabia que tinha contraído toxoplasmose.... Eles não sabia e nem eu também. Porque eu fiz o pré- natal lá em CB. (*município vizinho ao que moravam no momento da pesquisa*) e lá em CB. esse exame era muito caro pra rede, eles não faziam igual fazem agora. Agora eu não sei se tão fazendo lá em CB., mas acho que sim, mas um tempinho atrás eles não faziam. Aí passou assim batido, como se fosse uma fraqueza, o médico pediu pra mim ficar em repouso absoluto. Foi tanto eu não podia andar assim, nossa, em casa mesmo e eu tinha o Rogério com um ano e pouco. Foi assim, o Rogério começou a andar, eu já estava grávida, mas foi naquele processo que tem de você parar o comprimido, pra poder trocar, pra poder amamentar. Ali que eu marquei bobeira e aconteceu. Aí veio os dois. (ri). Aí acontece que depois dos seis meses até os nove eu fiquei de repouso absoluto mesmo, só que aí eu fui pra casa da minha mãe, lá em CB.. Aí minha mãe pode me

ajudar e tal. Só que aí eu comecei a passar muito mal, só que assim, eu via que a barriga tava crescendo normal, peso normal, não tava anêmica, nada e o médico achava que... sabe! Aí depois, depois que eu ganhei os nenês que a gente começou a perceber assim que eles tinha, nistagma que fala?

P: É nistagma. Eu não entendi uma coisa, a toxoplasmose foi diagnosticada durante a gravidez?

Cássia: Não, não foi, eu me sentia mal e o médico achou que era por causa da pressão... Então, o nistagma, não parava a bolinha dos olhos né. E eu percebia e falava, gente, mas não é normal, a Amanda e o Marcelo tá com... né. Aí tinha minha mãe e minha irmã que trabalha de auxiliar de enfermagem lá no posto e falou Cássia não tá normal. Aí até minha surpresa foi que eu fui levar no pediatra e o médico olhou pra minha cara e assim, porque eu cheguei, eu cheguei falando pra ele, doutor, tá acontecendo isso e isso com os nenês, na primeira consulta que o neném tem né, eu já passei o caso pra ele, que eu notei a diferença né. Aí eu falei que quando eu tive o Rogério, na gravidez do Rogério, não foi assim, o olhinho dele ficava normal, ele olhava pra gente e tal, só que o dos nenês não tá sendo assim. Aí ele olhou e falou assim, ainda tirou sarro da minha cara e falou assim, "nossa, você estudou pra saber tudo isso! É então você tem que ficar no meu lugar", ele falou desse jeito pra mim. Aí eu olhei pra cara dele assim, que eu fiquei tão... poxa eu falei uma coisa que tá cara, aí ele falou assim "não mãe, isso daqui é normal, isso é coisa da sua cabeça, isso é porque o nenê ta tentando firmar a vistinha, o jeito de olhar, pra você ver, eles tão tentando olhar e fazem isso mesmo". Aí eu comentei com ele de novo, doutor não é normal, eu falei com a minha irmã que trabalha em posto, aí de novo ele foi irônico e falou "então sua irmã tem que vim no meu lugar, se você não tá confiando em mim então". Aquilo pra mim foi, acabou. Gente aí, a gente percebeu e se o médico disse que não, aí eu voltei pra casa. Voltei pra casa como se fosse normal, ele só falou assim, não, coloca eles de frente pra luz, não deixa eles entortar o olhinho. Só que a gente via que eles tinham estrabismo e nistagma, tudo junto e o médico falava que não. Aí minha irmã pegou e falou assim Cássia, eu vou marcar um oftalmo pra eles, sem o médico encaminhar sem nada, vamos embora a gente marca. Aí eu não sei como ela fez lá no posto de saúde e conseguiu marcar, aí eu fui e nossa menina... Aí eu fui e a hora que eu cheguei assim e a médica olhou falou "nossa", só que foi bem recente, primeira consulta a gente já percebeu, já foi atrás, aí nós fizemos tudo certinho, aí eu voltei nesse outro pediatra, mostrei, aí ele ficou de boca aberta, como se diz né, aí eu peguei e continuei assim, pensei eu não mais ficar tentando ouvir, porque as vezes você fica desconfiada, ou você acredita num médico ou no outro, né? Aí eu falei assim, quer saber, eu vou seguir daqui pra frente cuidando dos meus filhos. Só que assim, você percebia, porque não é a vistinha normal.

P: E a oftalmo detectou então?

Cássia: Detectou, que era estrabismo e nistagma. Só que toxoplasmose até então não. Aí eu só sei, que peguei e foi aquela fase de engatinhar, normal, até eu falava assim, gente mais como os médicos, a gente ia no médico e eles colocavam tampão, aquele processo todo do estrabismo. Aí aquele tal negócio, você tinha esperança de mudar, mas não mudava, que você tampava um, tampava o outro e eu também tentando fazer os exercícios em casa que eles falavam. Só que eu falava gente tem alguma coisa de anormal porque as crianças tá começaram a engatinhar, e menina às vezes eu passava assim perto do sofá normal, eles não caíam, e oh às vezes eu tava lavando roupa, porque você sabe como é dona de casa né? Eu ficava lá no quintal, cada um no canto, que é piso normal sabe, e eles não trombavam na parede, normal. Aí eu falei gente, mas então quer dizer que tá tudo normal né, não tem problema nenhum né. Até então o Rogério também era nenezinho e o Rogério sempre brincou, nunca foi de judiar das crianças, que desde pequenininho eu conversava né. Aí, eu só sei que passou, foi um ano, dois, acho que foi de três, não de quatro pra cinco anos que nós descobrimos, que aí um outro médico, um outro oftalmo

tinha pedido pra gente fazer investigação, pra ver se tinha toxoplasmose, exame de sangue. Aí, nós fizemos, eu e meu marido, fizemos o exame de sangue, até eu achei que era por ser do meu sangue negativo e o dele negativo. Eu falei acho que deu alguma coisinha, né, mas aí eu peguei, a gente fez o exame e deu que era toxoplasmose. Aí só que fica assim, igual eu falo, puxa vida, então não tem como fazer com que sabe né, que fica adormecido né, só que assim, eu to bem, as crianças também tão bem, só que assim, eles têm uma seqüela, dor de cabeça forte.

P: Além da baixa visão?

Cássia: Isso. Essa semana foi segunda feira, a Amanda, só porque tava brincando com a coleguinha e bateu, trombou uma na outra, eu até pensei, gente vai dar dor de cabeça, no outro dia, foi segunda-feira, ela passou o dia inteiro de cama. Dor de cabeça e essa veinha (mostra a testa) aqui ela cresce, ela incha assim e na escola também, vira e mexe tem que tá buscando ela. Então, eles tem toxoplasmose e não tem o que fazer, fica adormecida né? Até eles comenta que a mãe tem que ficar muita atenta a qualquer mudança, se, por exemplo, a Amanda tá com dificuldade e apresenta mais dificuldade, até tem que investigar porque de seis em seis meses teria que fazer os exames de oftalmo. Só que aí eu tinha o plano da Unimed, aí começou a subir demais, porque meu irmão me ajudava, aí a gente cortou porque não tinha como né. Aí, assim, quando sobre um dinheirinho, vai lá faz, ou então não, aí teve uma vez que... a prefeitura não paga, né? Assim tem pelo SUS, aí assim tá pra chegar a guia, mas demora uns oito, nove meses. A gente é que tem que observar em casa, porque qualquer coisinha tem que descolar um dinheirinho, emprestar de alguém pra pagar a consulta, que foi o ano passado, tinha um, a um especialista que trata só de cicatriz macular, que é o que a Amanda e o Marcelo também tem... É, porque ficou a cicatriz e tal, aquele processo da toxoplasmose, eles tinham esse médico, que aí o último exame das crianças deu quatrocentos e pouco cada um na Unimed né. Aí foi difícil, atrasou, tudo, aí a gente parou de seguir esse médico. Aí na outra instituição especializada, a professora de lá que atendia eles, falou pra mim, falou “Cássia, leva as crianças lá que eu vou tentar conseguir duas consultas grátis”, que tem um tipo de doação que eles fazem né? Só que pra minha surpresa eu cheguei lá e ela combinou tudo por, ah telefone né, falou com a secretária, só que sempre, acho que demorou umas três vezes pra dar certo, eu ia até lá e eles me recebe, que até então ele não. Ele dizia que não estava lá no consultório né, e eu precisaria de um laudo pra poder fazer, pra passar pela CMTU. Menina eu só sei que cheguei lá sem as crianças, eu pensei meu, eu vou com a fé e coragem agora, que ela me encaminhou, e ele disse que vai me receber né. Aí eu cheguei lá, a secretária me passou pra ele, que seria pra mim conseguir essas duas consultas, e conseguir o laudo né. Aí eu cheguei, ele me recebeu assim friamente como se diz né, aí eu falei pra ele, ele leu a cartinha que o pessoal da outra instituição especializada mandou, ele só jogou a cartinha do lado assim, olhou pra mim e falou assim “o que que você tá fazendo aqui?”. Olhei pra cara dele e falei, doutor eu vim por causa dessa cartinha que me encaminharam, eu queria ver se tinha como o senhor fazer duas doações, porque eu sei que vocês que trabalham em clínica assim, as vezes vocês abrem né, uma exceção pra atender alguém assim, tal né, ainda mais a Amanda e o Marcelo que já passam pelo senhor faz tempo né, o senhor é especialista no problema deles né, que quando eu tenho o dinheiro eu venho, eu pago tudo certinho, que eu tava pagando a Unimed e você tava me recebendo, só que aí ele mudou totalmente a conversa. Mudou. Ele olhou pra minha cara assim, e falou “aqui não é nenhum lugar de caridade, aqui eu trabalho pra sobreviver, entendeu, e outra coisa, é, eu não sou nenhum pai que fica doando as coisas pra ninguém” e aí ele começou a falar, fala, fala, fala, aí eu falei assim, doutor, você vai me desculpar, mas quando eu tinha, eu pagava o plano e pagava as consultas o senhor me atendia muito bem, e eu não vim aqui por que eu quis passar por essa humilhação, eu vim porque eu queria o laudo e queria só que você olhasse uma consulta assim, não quero que faça exame nas

crianças, só quero que vê como é que ta. Aí ele olhou e falou assim “você vai me desculpar, mas eu não faço caridade, eu não to afim, eu não quero, não tenho possibilidade, que isso aqui é meu ganha pão”, aí ele falou assim, é... “eu não sei nem o que a senhora ta fazendo aqui”. Aí eu falei pra ele, o senhor, eu não sei como o senhor vê os filhos do senhor, mas eu sendo mãe eu vou até aonde dá pra eu poder fazer qualquer coisa pelos meus filhos, agora você me desculpe se de repente eu atrapalhei o dia do senhor, a tarde do senhor, porque eu acho assim, quando você é, assume uma profissão, às vezes você encara algumas, algo tipo assim, de pedido, alguma coisa, só que você não pode ser tão frio, calculista assim né. Aí ele pegou, só lembro que ele falou assim “e faz tempo que a senhora nem vem aqui trazer as crianças, por que?”, eu falei se eu to aqui pedindo duas consultas é porque eu não tenho dinheiro pra pagar, eu parei de pagar Unimed. E aqui no município parece que ele é o único especialista de cicatriz macular. Menina aquilo eu sai assim, e falei muito obrigada pra ele e tal, desculpa qualquer coisa, ele bateu a porta e... eu falei assim agora daqui pra frente é rezar pra que não aconteça nada, procurar um outro especialista, numa outra cidade, porque aqui eu já não posso mais, como se diz.

P: E para que é este laudo?

Cássia: Para não pagar o ônibus, sabe?

P: – E você não conseguiu o laudo?

Cássia: Consegui sim, tal. Só que o único problema do CMTU, aconteceu que a carteirinha do Marcelo ta como acompanhante e da Amanda não. Então como se diz, eu briguei, lá no CMTU pra ver se eles colocavam os dois com acompanhante. Mas não consegui não, então quando sai tem que sempre levar o Marcelo, e tem um porém, tem um porém, o que eu acho assim, uma coisa absurda, é que tem muitos, oh se vê com acompanhante, e ele já não. Aí quando eu conversei com o pessoal, umas três vezes já meu marido foi lá arrumar a carteirinha né, eles bate o pé e fala que não, porque é, é como se diz, mas “se a senhora vai sair, vai sair com um, a senhora tem que levar o outro”, como se diz, eles questiona isso. Eu falo assim... Na cabeça do pessoal de lá, eles acham que porque eu vou sair com a Amanda, o Marcelo é obrigado a ir junto. Aí eu falei pra eles, falei assim oh... até esqueci o nome do rapaz que tava lá no balcão, foi bem ignorante, olhou na minha cara e falou assim, “ué, a senhora não quer sair com os dois?”, eu falei meu caro, eu tenho o maior orgulho de sair com meus filhos, só que não é esse o caso. O problema é que se eu for sair com a Amanda, eu tenho que entrar pela porta da frente e ela sozinha se virar lá trás e você sabe que quando você entra num ônibus lotado, mal tem lugar pra gente, pra adulto segurar, imagina uma criança. Aí ele olhou pra minha cara e falou assim, “não, mas a senhora sai com os dois, procura levar o outro menininho junto”. Aquilo menina eu fiquei indignada, aí sábado passado eu fui no centro com a Amanda e o Marcelo, aí o cobrador olhou e falou assim “moça, vem cá um pouquinho”, aí eu fui lá, eu tive que mostrar, provar pra ele, que olhou pra minha cara e falou “por quê que vocês três tão entrando pela porta do fundo?”, eu falei assim, porque os dois tem deficiência visual, visão subnormal e tem a carteirinha e eu tenho que entrar com os dois, que o Marcelo tá com acompanhante, só que a Amanda também, tem o mesmo problema que o Marcelo. Aí ele olhou falou assim “ah é? Me desculpa moça, me desculpa, mas é verdade. Mas por que o pessoal da CMTU não fez um pra ela também?”, eu falei olha, até hoje eu não entendo. E é isso daí, eles não batalha pra colocar, e é difícil que eu falo assim, eu não confio soltar a Amanda lá no fundão... Não confio. Eu falo assim, pra mim é normal, por exemplo, eu entrar no ônibus, a Amanda entrar, ela me vê junto com ela e segurar no primeiro, só que quando eu tiver longe dela, ela fica insegura, entende?

P: Entendo, claro.

Cássia: É então, a coisa absurda, mas esse negócio de passe livre tem umas barreirinhas aí, que é complicado.

P: Eu sei e em relação a sua família, como você percebe a sua relação com seus filhos?

Cássia: Em geral?

P: É.

Cássia: Ah, eu acho que assim, eu sou mãe presente, assim, em tudo. Até tem hora que eu falo assim, acho que eu to protegendo demais eles, mas não é isso. Às vezes eu procuro assim, é, ah ta contando, conversando com eles tudo, contando a realidade, sabe assim?

P: Ahã.

Cássia: É pra deixar eles assim, mais ou menos espertos, ou então assim, é, em matéria assim de casa assim, briga. Às vezes tem uma briguinta aqui, você vai avisando, você falando, se tiver que colocar de castigo eu vou colocar de castigo normal.

P: Você age assim com os três?

Cássia: Isso, mesmo tratamento que dou pro Rogério dou pros dois também. Uma bronca, a Amanda e o Marcelo tão brigando? Vai a mesma coisa, sabe. E em relação assim, é, matéria de carinho, pros três, eu acho os três normais, não tem essa diferença, sabe. Agora, em escola também o que eu faço, o que eu posso fazer pros três lá, eu to ajudando, sabe, não tem assim esse preconceito de sair, com os três. Eu mesma onde eu vou, eu vou com os três, sabe? Então tem coisa que eu falo assim, tem que tentar deixar eles sair sozinho né, só que com o Rogério eu já fico mais ou menos assim com receio, porque eu falo assim, onze anos já tem o pessoal da idade dele, já tão lá, tem um que vai pelo caminho certo, tem outro que já ta saindo fora né, aí eu procuro conversar, a Amanda e o Marcelo também é a mesma coisa. A única coisa que eu não deixo eles fazer, tipo o Rogério, é por exemplo, quando eu to na rua, to varrendo calçada, eles pega a bicicleta, que aí então eles vão sair na rua, vão poder andar de bicicleta, que assim, final de semana normal, a gente senta na calçada, a Amanda e o Marcelo brinca com coleguinha, vai e volta, vai coleguinha em casa, mas assim, tipo o Rogério atravessar a rua normal, não. Eu falo assim, não porque, é... a Amanda e o Marcelo atravessa a rua, vai que a mamãe ta olhando, sabe é assim, não tem confiança se ta lá dentro deles saírem. Sabe, aí eu falo assim, eu sou meia assim...

P: Então quando eles vão brincar na rua você sempre acompanha?

Cássia: Sempre acompanho. Sempre acompanho, porque é uma trombada na lixeira que já aconteceu, sabe. Às vezes vem vindo carro e a Amanda morre de medo de caminhão, então se ela ouvir os barulhos de caminhão, que ta vindo um caminhão assim, ela já se move, ela já se afasta sabe, é um terror que ela tem. Então eu to assim, onde que ela ta brincando, eu to junto. Não assim, grudada né, mas olhando, né? Observando...

P: Com o Rogério você fica mais tranqüila?

Cássia: Com o Rogério as vezes eu fico, as vezes não, sabe porque as vezes ele ta junto com as crianças, e o Marcelo é... o Rogério é exemplo pro Marcelo então as vezes as coisas que o Rogério ta fazendo, faz o Marcelo também quer ir junto e as vezes não dá o mesmo resultado.

P: Entendi.

Cássia: Né, tem coisa que eu converso com o Rogério, oh manera um pouquinho porque você sabe que seu irmão não tem como, mas longe dele.

P: Mas que tipo de coisa?

Cássia: Que tipo? Por exemplo assim, tipo assim, soltar uma pipa.

P: Ta entendi.

Cássia: É, soltar uma pipa, o Rogério soltou a pipa e a pipa foi longe, aí o Marcelo vai tentar e aí de repente o Rogério e os coleguinhas começam a xingar o Marcelo, “ah sua pipa não foi tão alta” não sei o que, outra coisa, em relação por exemplo, é... a pipa, eles fizeram uma pipa lá, pequenininha lá, o Marcelo vai soltar, e diz “mãe, minha pipa sumiu” e pipa ta lá, já aconteceu, aí os meninos começam a tirar sarro, “o cara como que já sumiu sua pipa, sua pipa ta lá no céu”. Só

que assim, as crianças da redondeza já sabe da dificuldade, então ninguém tira.

P: Então com os colegas na rua isto não acontece?

Cássia: Não, eles respeita, eles respeitam, respeita e também o Rogério vira e mexe fala “oh, não faz isso, meu irmão é assim e assim, tal, tal”, então... a Amanda também é a mesma coisa, os coleguinhas dela já tem, sabe assim, um certo respeito, não vai assim onde a Amanda não pode ir, sabe?

P: Entendi.

Cássia: Então já, todo mundo já cuida...Então é ótimo! (risos) Eu já fico mais tranqüila.

P: E em relação ao seu marido com as crianças, como é que é?

Cássia: Olha, no início foi complicado. Foi... assim que os meninos nasceu foi assim uma fase bem complicada porque ele ficou desempregado. Aí teve aquele negócio da vizinha ajudar, sabe? Aí ele entrou tipo assim, sabe o médico disse que era tipo uma depressão, ah mas foi tanta assim, intriga, é, briga entre nós, porque ele era muito... porque era só eu e ele. Os parentes nesse tempo assim, da parte dele sumiu todo mundo, sabe. A minha mãe, no tempo que os meus filhos nasceram meu pai era doente, meu pai ta com cinco anos que faleceu, meu pai ficou dezenove anos acamado, né? Então não teve muito tempo pra eles.

P: Aham.

Cássia: Então eu nem cobrava muito, que não tinha como. Então eu procurava me virar sozinha, só que tinha coisa que aí eu dependia dele, do meu marido, né? E ele em depressão porque como se diz, você vê gasto, você vê cortar uma água, cortar uma luz, né, você vê que não tem de onde tirar, né. Aí começou aquele tal negócio, ai nervosinho daqui, ai nervosinho dali, aquele processo que tem mesmo. Aí chegou naquele ponto assim que era só eu, sabe assim, não tive muito apoio dele.

P: Entendi.

Cássia: Uma hora eu brigava muito com as crianças, porque assim, não tinha paciência, acho que a depressão era meio terrível porque antes das crianças nascer ele já tinha depressão, quando o Rogério nasceu. Até acho que hoje ele vem buscar as crianças e vira e mexe ele tava indo buscar as crianças. Então foi assim, depois que passou um ano, dois aninhos, três, quando as crianças começou a falar bem mesmo, já começou como se diz perceber as coisas, aí foi a mudança dele.

P: Ah ta.

Cássia: Que aí ele mudou pra caramba, até hoje mesmo, ele é companheiro das crianças pra caramba, do Rogério também, sabe, parou um pouco com aquele negócio de depressão, aquela coisa.

P: Então você acha que teve uma melhora na relação?

Cássia: Ah sim, porque a partir do momento que ele percebeu que as crianças começaram a observar ele como pai, eu acho que ele teve essa mudança. Só que as vezes, assim, ele quer dar uma recaída, eu já olho e falo assim pra ele presta atenção, o Marcelo é muito de cobrar, o Marcelo, eu falo assim, é aquele amiguinho da mamãe. Ele viu que o pai levantou a voz, alguma coisa, ele já chega e “porque que você ta falando assim com a minha mãe?”, sabe? A Amanda é já mais o, o Rogério, mas o Marcelo não. Então tem coisa que eu falo assim, acho que agora, ele já ta naquele outro processo, como se diz, “não deixa eu tentar recuperar o que eu perdi lá na frente”, lá trás quer dizer, lá trás. Porque agora já ta totalmente diferente, já sofremos bastante. Agora ele é bem mais presente. Que esse negócio de levar em médico era eu, deixar depender dos outros, ele não ouvia o que o médico falava. Eu falava assim, ele se omitia.

P: Ah ta.

Cássia: Teve uma vez que eu passei pelo médico, e foi eu e ele juntos que o médico queria conversar com nós dois, até pra explicar o processo das crianças, e ele não entrou. Ele não entrou,

ele ficou lá no corredor, ele ficou cuidando da Amanda e do Marcelo, e não entrou. Aí o médico pegou e falou assim “mãe fica tranqüila, eu sei quando ele tiver mais calmo você passa pra ele, mas ele não ta com coragem”. Aí eu fui deixando sabe. Até quando as crianças eram nenê que elas vinham pra cá, ficou uma guerra com ele. Foi difícil ele e a família dele. Que não aceitava. Ele falava assim pra mim “onde já se viu as crianças nascer cegas, que que vai passar na instituição especializada? O que que você ta enfiando as crianças lá?”, ele não entendia, sabe assim?

P: Aham.

Cássia: Menina eu não entendia, mas depois teve um tempo que ele pegou e começou assim a ver com outros olhos, assim, puxa, meu problema não é tão grave igual muitos que eu vejo lá dentro, aí já foi mudando a visão que ...Melhorou, melhorou muito mesmo. Então tem coisa que eu falo assim, acho você vai vivendo, vai, você apanha, cai, levanta, né.

P: Aham.

Cássia: É desse jeito, mas agora ta bem, graças a Deus o que eu precisar contar com ele, sabe?

P: Sei. E como é a relação das crianças, entre elas?

Cássia: Olha é até interessante, eu falo assim, o dia em que pegam pra brigar, aquela né, normal de criança, só que assim, eles procura um é, ensinar pro outro, sabe assim, por exemplo, se o Marcelo e a Amanda aprendeu uma coisinha nova vai lá e assim, conta pro Rogério, “ai Rogério aprendi isso e isso quer aprender e tal”, sabe? Se o Rogério fez uma coisinha lá pra ele, ele trás pras crianças. Em matéria de assistir desenho também, eles assim, eles se enturma ali, não vamos assistir esse daqui e esse daqui, sabe. Só as vezes que a Amanda é aquele tipo assim, ela é um pouco exigente, é menina né! Aí os dois abaixa a cabeça, e fala, o Marcelo já fala nossa mamãe essa menina é muito metida, ela quer tudo pra ela, mas assim em matéria de desenho, não é minha vez. Mas assim quando tem muito DVD, alguma coisinha assim pra eles escolher, aí já da briga porque ela quer escolher... mas eles são unidos, brincam tudo junto. Tv também, tudo juntos, assim, normal, brincadeira assim que um ta brincando, o outro já chama o outro, todo mundo junto.

P: E você tem que interferir na relação?

Cássia: As vezes assim, agora mesmo, que eu digo né,, é quando começa, o Rogério ta com onze anos, quando começa aí eu fiz isso, né, que fez um monte de coisinha na escola, ah... o Rogério aprendeu a dançar umas dança, um tal de psy, sabe?

P: Eu não sei.

Cássia: Esse negócio de dança de rua. É aqueles movimentos rápidos, o Rogério chegou em casa e falou Marcelo aprendi a dançar psy, que não sei o que, eu falei assim gente...Daí eu falei assim, Rogério que dança que é essa meu filho?, “ a mamãe é assim, assim”, faz uns movimentos bem rápidos, o pessoal de dança de rua sempre fazem né, no chão tal né, aí peguei e falei assim oh, só que é o seguinte, você ta dançando no colégio? Ele falou “mamãe, na hora do intervalo a gente junta a turminha lá e começa a dançar tal e eu to me saindo bem, porque os meninos falaram que eu posso entra no grupo deles”, e eu falei que grupo é esse? Já procurei investigar que grupo é esse, aí ele “não mamãe, é tudo os meninos que a gente conhece, você também conhece”, aí eu ah bom, não é como se diz, grupo torto né. Aí o Marcelo olhou e falou assim, “ah me explica”, e ele “ah mas você não vai conseguir”, “por que que eu não vou conseguir?”, “não porque você é muito magrinho, você é isso”, não, aí não, entendeu? Aí eu cheguei conversei, falei não é assim, que você conseguiu ele também consegue, você não pode tirar seu irmão desse jeito né. Assim, agora as coisinhas que ta achando que é pré-adoscente como se fala, “o mãe eu sou pré-adolescente, o Marcelo ainda não”, ta tendo essa diferença em casa, que ele ta no meio, e eu falar não é assim, o Marcelo ta entrando, vai entrar também, então vamos respeitar, sabe. Tem coisinha

que ele aprende na escola e não conta pros irmãos dele, conta pra mim, só que assim mudança no corpo, o Marcelo, o Rogério chega em mim e fala, “mamãe aconteceu tal mudança, ta acontecendo”. Até um dia eu achei interessante, o Rogério chegou em mim e falou assim, “mãe ta, lá em baixo ta mudando assim”, aí eu falei mas por que você não conversa com seu pai, que seu pai é homem tal né, aí ele olhou falou assim, “mamãe, não é por nada não, mas eu prefiro conversar com você, se não o pai vai brigar comigo”. Eu falei não ta bom, conta pra mamãe, o que eu souber, o que eu puder ajudar, a mamãe ajuda. Aí tá, o Marcelo também, esses dias ele chegou em mim e falou “mãe, ta acontecendo isso e isso, ta estranho”, aí eu falei assim, deixa a mamãe ver, que era bolinha né, aí eu peguei e falei assim, ah não isso é normal meu filho, fica tranquilo, aí ele falou assim “eu só não vou falar pro papai, papai é muito nervoso”, que se fica falando esse tipo de coisa o Pedro vai achar que ta, que eles tão com brincadeira boba, é como eu falo assim, eles não tiveram esse tipo de liberdade quando era criança, sabe?

P: Aham.

Cássia: Eu falo assim, gente agora eu não sei, eu falo assim, depois que eu comecei, que eu voltei a estudar, a gente vê muita coisa em foto né, infantil..Isso fica mais normal. (ri).E eles sente inseguro então eu falo assim, não, o que acontece fala com a mamãe, então ta ótimo. A gente tem esse tipo assim, de relação.

P: E assim, quando eles brigam, se tem que interferir?

Cássia: Ah sim, as vezes chego a interferir sim porque começa esse negócio de luta, de briga, as vezes o Rogério começa a pirraçar, ontem mesmo foi um dia assim, a tarde assim que por exemplo a Amanda e o Marcelo anda de bicicleta, então eu não gosto que fique pegando a outra bicicleta, porque eles andam os três no quintal de bicicleta, só que o Rogério tava sem...

P: Na rua não?

Cássia: Não, na rua não. Assim, ontem eles saíram na rua, mas tava eu e meu marido. Aí eles vão, vem vindo carro normal, chama, avisa, parou. Só que assim, anda no acostamento, calçada, normal na rua, mas quando a gente ta junto, sabe. Mas aí por exemplo, a briguinha mesmo, o Rogério começou a provocar, tal. Aí o Rogério não parava, eu falei eu vou colocar você de castigo, que você ta provocando, aí o Marcelo caiu um tombo, era perigoso. Eu falei assim não dá. Aí o Rogério começou a me responder e eu falei vai pro quarto, fica lá até eu resolver tirar você do castigo. Aí ele ficou lá, olhando um livro, aí ele falou assim, “mamãe, posso sair?”, falei pensou no que você fez?, “pensei”, e você ta certo ou ta errado?, “não ta errado, desculpa Marcelo”, saiu. Ta, mas assim, esse lado a gente tem que interferir.

P: E tem coisa que você também tem que interferir com os gêmeos?

Cássia: Tem, tem.

P: E aí você interfere do mesmo jeito?

Cássia: Interfiro, do mesmo jeito, normal coloco de castigo, igual uma vez, o Marcelo, aí deu um murro na Amanda aqui, por causa de um negócio de provocação, sabe. Aí eu cheguei, fui perguntar e um tem aquela mania de “ai mamãe, foi o Marcelo” ou “é porque foi a Amanda não sei o quê”, porque o Marcelo é mais bocudo né, mas assim como fala, tudo que tem falar ele já fala, sabe. Aí eu peguei e falei assim, eu fui olhar e tava vermelhinho ontem, aí eu falei isso não se faz, que absurdo é esse, aí ele foi em cima dela de novo. Aí eu coloquei de castigo, eu falei se for preciso a mamãe vai pegar a cinta. Aí ele olhou e falou assim “não foi minha culpa”, eu falei assim, não, foi Marcelo, não pode fazer esse tipo de coisa, maldade não. Normal, o que tem que fazer com um, faz com o outro. Isso.

P: E você conversa com eles sobre a deficiência?

Cássia: Então, olha sabia que eu já conversei muito. Muito, teve aquele processo de eu chegar, sentar, que foi aquele negócio deles se questionar “mamãe por que eu nasci assim?”. Já teve

aquele negócio de chegar assim e falar “mamãe, fulano falou que eu sou cega”.

P: E quando eles perguntaram, o que você falou?

Cássia: Foi difícil, porque foi assim, eu lembro que quando, ah tava passando um gatinho na televisão e a Amanda é muito amorosa com bichinho né, aí ela falou assim “nossa eu queria ter um gato”, aí o Marcelo olhou e falou assim, “aí sua boba” (risos), coisa de criança, “você não vê que você e a mamãe tem um problema que é por causa do gato!”, aí a Amanda olhou e falou assim, “mas não foi ele que”... E você sabe, a gente não tinha, não tinha gato menina. A gente pegou assim, igual médico fala, não tem explicação. Mas o médico fala que foi assim alguma coisa que eu comi. Não tem como eu pegar, porque eu não tinha gato, minha vizinhança não tinha gato. Eu comia muita salada. Sopão, sabe esse tipo de coisa? Comia muito, então o médico falou que pode ter sido. Coisa mal lavada... Se vê como é menina, as coisas que absurda. Mas em relação a Amanda e o Marcelo mesmo, foi isso né que você perguntou?

P: Eu perguntei se você conversa com eles sobre a deficiência?

Cássia: Isso. Aí eu fui explicar pra eles, faz um tempinho já né. Expliquei pra eles que, é, e aí eu já aproveitei e ensinei também né, foi alguma coisa que a mamãe comeu e tava contaminado e tal né, aí deu essa deficiência. Mas aí eles começaram assim, perguntar “porque que o Rogério não nasceu mamãe?”, que também teve essa preocupação, “mamãe eu sou cego e o Rogério não é”. Teve vezes assim deles chegarem em casa chorando de ter que tomar soro no posto, que às vezes acontece, toma soro e aí voltar e falar assim, “mamãe, eu queria ser o Rogério, o Rogério ta aí tranquilo e eu to aqui ruim”. Aí eu chego e falo não, Deus quis assim, Deus. Aí eu já, não sei, às vezes eu fico meio assim, como que eu vou te falar, tem coisa que some né, que a gente não sabe como explicar. Aí eu falei, não acho que, assim, Deus, não é que quis, mas tava escrito pra você ser desse jeito, né. Então foi, não tem explicação. Agora é a gente batalhar pra que vocês consigam, entendeu? Assim, vencer os obstáculos, vencer o preconceito, que às vezes eu explico pra eles. Só que tem determinada amizade que não compensa, sabe, tem tudo isso.

P: E você acha bom eles falarem sobre isto?

Cássia: Eu acho, eu dou abertura, eu dou, eu deixo assim, eles perguntarem. Tem vez que eu deixo que dá até nó na garganta e você fala gente do céu, o que eu vou falar agora, né. É igual a Amanda, a Amanda chegou um dia se arrumando, que ela é vaidosa demais, ela se arrumando no espelho, ela falou assim pra mim, “mamãe, meu olho ta quase voltando ao normal”. Aí eu olhei assim, meu Deus, o que é que eu vou falar né, eu falei assim, Amanda você é linda, mesmo que for, você assim, ou não voltar o normal, você é linda, tem que colocar uma coisa na cabeça, você é uma menina ótima, você é linda, oh cabelo lindo, rosto lindo, você é uma menina boazinha, coração bom né, aí ela olhou e falou assim “ah mãe, então eu sou tudo isso?”, eu falei é, aí já... sabe. Mas tem coisa que você fica assim, você fica. O Marcelo mesmo vira e mexe ele vira assim e fala, “mamãe, é, se sabe que quando eu for rapaz, eu vou conseguir dirigir?”, eu falo não, com certeza você vai batalhar pra que você consiga, até hoje você não conseguiu passar de ano direto? E as notas viu...

P: Você sabe se eles tem visão periférica ou central?

Cássia: Então, eles tem a visão só assim... (Faz um tudo bom a mão na frente do olho)

P: Central.

Cássia: Isso, agora aqui não né. Então aí o médico, quando eu passei pelo médico, o médico falou assim, “mãe, eles só não vão poder exercer uma profissão que vai depender da vista, como médico, como...”, ele falou um monte de nome, não é professor...É que ele falou assim que vai exigir muito da visão. Aí eu comecei a conversar com o Marcelo, aí Marcelo você vai fazer uma faculdade meu filho, você vai ser alguém, entendeu, independente do que você daqui pra frente, acontecer, porque a gente fala assim, mas assim, eu, tem hora que eu falo assim, meu Deus, como

eu vou responder. Mas assim, o Rogério, a Amanda e o Marcelo tão caminhando juntos, sabe. Que eu falo assim, acho que tem que ter, O Rogério também, não é aquele tipo de rebaixar os dois, sabe, as vezes eu to meio assim, eu to tão cheio de trabalho, alguma coisa, um senta na ponta, o Rogério senta aqui, a Amanda senta aqui, o Rogério ajuda o Marcelo, eu ajudo a Amanda sabe. Então é assim, mas quando se depara com alguma coisa, alguma pergunta, eu respiro fundo.

P: E com seu marido você conversa?

Cássia: Olha, agora, como eu te falei, de uns tempos pra cá a gente ta mais assim. Só que a gente já teve aquele, aí aquela fase de separação, aquela fase de chegar assim não agüento mais nem olhar na cara, aquela fase de xingar muito, sabe assim, como se diz você faz tudo dia inteiro, marido chega em casa, tal, fala, as crianças mesmo já presenciaram muita coisa assim, como se diz, é, vocabulário né, muito feio. Então tem coisa que eu falo assim agora, eu dou uma pausa, falo assim não, não assim vocabulário da minha parte, mas como ele é muito nervoso ele falava muito. Então de um tempo pra cá assim, ele foi parando, porque às vezes as crianças mesmo falavam “nossa que coisa feia, eu não falo isso papai”, sabe que homem tem a boca mais suja. Mas assim, eu e meu marido, às vezes a gente pega assim pra conversar, mas dificilmente é aqueles diálogos normal. Que às vezes ele foge um pouco dessas questões Você sabia que teve uma fase que eu pensei assim, eu acho que eu vou me separar e ficar sozinha, por que do jeito que a situação ta né. Que eu lembro que ele, assim, as crianças iam fazer alguma coisa, às vezes escapava, “ai sai da frente, você não tá enxergando?” na televisão. Aí eu tinha que chegar e falar pára de fazer isso com a menina, que absurdo, sabe assim, um tempo atrás. Ou então, assim a criança ia pedir alguma coisa derrubava, “ai derrubei”, “mas você não ta prestando atenção, que não sei quê”, aí aquilo tava me sufocando já. Sabe assim, gente eu não acredito, eu não to, eu não quero isso pra mim. Sabe, chego um tempo que eu falei, eu não quero mais isso, nem que eu batalhe, que eu vou ver o que eu faço, mas não tinha aonde eu ir. Como diz, minha mãe tava com meu pai, minha sogra ficou praticamente quase dois anos sem ir na minha casa visitar as crianças quando as crianças começaram ir no médico. Então as crianças assim por parte de pai e mãe, vô e vó são ausentes. Depois que eles cresceram, que deu aquela assim, parou um pouquinho, aí eles se aproximaram, viram que, sabe não era nada daquilo que eles pensavam.

P: E hoje em dia eles são mais presentes?

Cássia: Assim, não, presente, presente não. Eles só assim, por exemplo, se dá um aniversário, ele leva eles lá, normal. Só que assim na família sempre tem aquela piadinha né, as crianças vai tira sarro, ou então, fica, na sua frente faz uma coisa e por trás ta fazendo gesto com o olho. Sabe então eu procuro assim, se me convidam eu vou, levo pra ver o vô e a vó, mas assim, eu tenho uma certa distância. Pra não me chatear, não dar briga. É aquele tal negócio (ri). Eu sou assim sabe, igual eu falo, os meus vizinhos fala assim, Cássia seus filhos são assim, são normais, três, e eu falo gente mas porque isso, porque tem amigas minhas que tem assim um filho só e fala assim, meu filho é hiperativo, meu filho é isso, meu filho é aquilo né, ele ta tomando remédio, então as vezes meu filho, se eu vou sair, tem um estágio, alguma coisa, eu deixo os meus três na casa de uma colega minha, amiga, aí a outra chega lá e fala, Cássia eu to de queixo caído, porque os seus três ficam aqui, brinco aqui, não derrubo nada, se derruba vai lá e arruma, pede desculpas, entendeu, na hora de comer, muito obrigada, tal, entendeu, “meu filho vai na casa dos outros e acaba com tudo e é um só”. Ta entendendo? Então eu falo assim, nossa eu agradeço, a Deus, eu acho assim que eu to conseguindo, assim, ta presente também nessa fase, mesmo longe, eles tão lembrando o que eu passei, né, então...Ah, eu falo assim, gente eu to tranqüila, eu falo assim, pra mim agora, esses últimos anos agora, eu falo assim, porque pra você conciliar casa, filho, marido, é... estudo, então eu falo assim pra mim tá sendo uma vitória, eu falo, eu to me sentindo assim,

como se eu tivesse terminando a faculdade, sabe? Por que eu nunca pensei que eu ia voltar a fazer alguma coisa né.

P: Eu sei.

Cássia: Nossa, menina isso me abriu muito a cabeça. Eu falo assim, até na escola, as meninas ali, do meu ônibus, me ajudam muito. Elas falam assim, se eu preciso de algum livro, elas vão, elas me apóia, a gente conversa, a gente troca idéia, a diretora da escola deles mesma falou assim “Cássia se precisar de qualquer coisa né, a gente ta aí tal né”. Aí então eu falo assim, eu to procurando melhorar, em pessoal né, que eu possa, eu quero poder crescer. Mas assim, igual o Rogério fala assim, “mamãe você vai terminar os estudos, você vai dar aulinha pras crianças?”, eu falo vou. E ele também é um desenhista, sabe assim, ele me ajuda, fazer tarefinha tal, eu falo a gente ta junto em tudo. Então tem coisa que eu falo assim não, eu to batalhando, mas eu não to deixando minha casa também longe, to presente também. Então eu to procurando fazer o melhor, sabe.

P: Aham

Cássia: Porque ai Fernanda e gente tem que dar um jeito. Tem, eu falo assim, eu acho que se for ficar só, que naquela fase que elas pequenininhos eu ficava só cuidando deles, e eu não me arrependo, se eu tivesse que passar tudo de novo eu passaria, sabe...Mas é igual eu falei com você, eu só cai mesmo quando alguém chegou em você e puxou o tapete, né. Falou um monte que nem eu passei por aquela fase, que eu comentei com você. Então eu falei assim, foi preciso que alguém chegasse em mim, desse um puxão de orelha, humilhasse os meus filhos, né, por que eu cai e pensei não, acho que a gente tem que conversar a mesma língua. Acho que tem que ser desse jeito, você não pode abaixar a cabeça, deixar as pessoas cair em cima. Então eu to tentando!

P: Agora assim, eu gostaria de saber o que é inclusão escolar pra você?

Cássia: Olha, pra mim seria assim por exemplo, você tentar colocar um monte de criança com deficiência aqui e eu ta preparada pra cada uma delas, entendeu? Eu ta preparada pra cadeirante, ta ali presente sabendo o que eu posso fazer pra ajudar ela, necessidades dela, o visual, de audição também. Não você jogar todo mundo aqui e eu tentar pular pela janela. Que é o que ta acontecendo.

P: E você acha que a inclusão escolar afeta a família?

Cássia: Afeta.

P: Como?

Cássia: Sabe assim, por exemplo, você vê assim é, um tipo de um exemplo meu seria ótimo né. Eu falo assim você tentar colocar os seus dois filhos numa sala né, e a família também acompanhar. Eu falo assim, quando a família é presente e o professor é... os dois caminham juntos, presentes um com o outro ali, que assim você troca informações. Só que aí se, por exemplo, eu vou atrás de informação e a professora não me passa a dificuldade que ela ta tendo, aí vai afeta a família, porque a família vai pensar assim puxa ta tudo bem, ta tudo caminhando bem, porque a professora não se queixou, né. Aí de repente você descobre que tudo aquilo era só uma fantasia, tudo ilusão como diz né, aí vai afetar mais ainda, porque a família vai ficar revoltada. A família vai querer tirar a criança dali e tentar colocar, por exemplo, só que vai ficar frustrada também, porque ela quer que a filha ou a criança, no caso, fique no meio de todo mundo, os normais como dizem né, não saia daquele meio. Só que aí que ta, quando a família se depara nessa situação, a vontade que dá é de isolar mesmo a criança, pra não magoar a criança, porque é triste quando você vê a criança magoada, e assim como se diz, taxada também. Que as vezes ela é taxada como a deficiente né e isso afeta muito a família porque, assim você tem aquele processo, você trabalha com a criança, até antes de entrar na escola, aí na hora que você

entra acaba.

P: E afetou vocês como família?

Cássia: Afetou.

P: Como?

Cássia: Afetou, porque desde o presinho eu tive problema. Que eu preparava a Amanda de um jeito, a Amanda e o Marcelo de um jeito. Assim, que a gente vê em propaganda, você, até então eu não era muito bem informada, só que eu ia assim, por mídia. Ouvia falar ai porque a inclusão é linda. Então eu não procurava informação assim, ligada a inclusão. Aí quando eu cheguei e me deparei assim eu falei gente não é nada daquilo. Ta acontecendo isso, isso e aquilo, e é uma coisa difícil de você chegar lá e falar sendo que você era leiga. É difícil. Então pra você chegar lá e você apitar alguma coisa, você tem que saber de alguma coisa, né. Então, mas assim, é complicado. Tem um... Eu fiquei muito frustrada quando eles entraram na escola, vi que era tudo diferente do que falavam...

P: E permanece esse sentimento?

Cássia: Olha, não. Depois que eu coloquei eles na escola nova não.

P: Ah, eles estudavam em outra escola antes?

Cássia: É, e na primeira eles sofreram humilhação pela professora.

P: Você sabe o que aconteceu Cássia?

Cássia: Sei porque eu tava presente. Eu posso contar?

P: Pode.

Cássia: Então foi assim. A Amanda ela tinha, ela tava passando por uma fase assim, eu não entendia até então por que ela chorava direto antes de ir pra escola. Ela chorava muito, as vezes o Marcelo invocava que não queria ir pra aula. Foi na primeira série... acho que foi na primeira, não, foi no prezinho. Ela chorava assim que eu falava assim não, vamos ver o que ta acontecendo. Só que eu via assim o perfil da professora, uma pessoa grossa, até então ela falava assim “eu sou filha de ingleses, então eu sou assim alterada, filha de italiano, sou alterada”. Até então eu acreditava assim, nesse jeito, que italiano geralmente fala alto. Só que aí algumas crianças começaram a passar pra mim, os meus filhos começaram a passar pra mim que ela era uma pessoa muito agressiva. Ela pegava aquelas réguas de antigamente e batia na mesa, pra chamar a atenção das crianças. Chamava as crianças de burra, sabe até! O dia que o Marcelo chegou em mim falando “mãe a professora tal chamou fulano de burro e apagou o caderno dele, rasgou tudo as folhas” e eu falei não acredito, isso não pode ele não é burro. Aí eu peguei aquilo me senti indignada, não mas com vocês já fizeram isso?, “não mamãe, não”. Mas assim, eu ia levar, eu ia buscar, eu procurava olhar os olhos dela. Aí a Amanda. começou aquele negócio de dor de cabeça. Aí ela olhava pra minha cara e falava assim, a professora quando eu ia buscar a Amanda, “essa é manha da sua filha, sua filha ta com manha, você tem que pegar uma cinta e dar uma cintada nela que ela para com essa manha”. Aí por educação eu falei assim eu não vou responder. Eu falava assim, olha, a senhora vai me desculpar, mas isso aí, eu conheço a minha filha, né. Então ta eu vou levar, mas se o Marcelo passa mal, a senhora me chama, aí a Amanda me falava “mãe to com dor de cabeça que ela gritou muito”. E a Amanda sentava próxima à mesa dela, que tem que sentar na frente né. A Amanda falava assim “mãe ela batia muito na carteira, ela gritava muito mãe”. Aí eu peguei falei assim, então ta, então é isso e começou aquele negócio de dar meio dia chorando, ele estudava a tarde, “mamãe eu não tô bem”, e eu não a mamãe conhece, o que que ta acontecendo na escola?, “nada mãe” e subia as lágrimas escorrendo. Deixava na sala de aula, ela grudava em mim, “mãe eu não quero ficar”, “olha aqui mãe, você tem que olhar essa menina. Essa menina faz tudo atrasado mesmo”, aí eu falava assim, olha o respeito com a Amanda, a senhora sabe qual é o problema da Amanda, então eu quero respeito. Aí ela falava “ai

com você não tem nem papo”, sabe e pronto. Eu deixava né, não deixa. Aí chegou uma semana, que a Amanda faltou, que a Amanda pegou atestado que ela tava com dor de cabeça muito forte, tava suspeitando que ela tava com dengue né. Aí eu cheguei, depois cheguei pra conversar com ela, junto com a Amanda e o Marcelo pra eles ficar na sala, logo assim no finalzinho do ano. Aí no que eu cheguei, a Amanda já começou a dar crise de choro, tremedeira, chorava, ainda a diretora que é uma pessoa muito legal, muito assim boazinha, chegou e perguntou “Cássia o que ta acontecendo com a Amanda?”, eu falei assim, olha, eu não sei, eu to achando que é problema com aquela professora, eu não to gostando da atitude como ela ta falando comigo ultimamente, ela tá muito agressiva comigo. Aí a diretora falava “não é o jeitão dela, mas não liga não boba, deixa quieto”, eu falei assim, só que é o seguinte, já vou avisando, o dia que ela partir pra cima dos meus filhos o papo é outro. Aí ela falava assim, a diretora olhou falou assim, “não Cássia isso não vai acontecer, ela não é louca”, aí ta. Aí nesse dia eu cheguei na porta pra deixar a Amanda explicar pra ela, porque que a Amanda não tinha ido, o que que tinha acontecido, que a Amanda tava chorando muito e eu queria saber o que que tava acontecendo na sala de aula, nossa na hora que eu falei isso, as crianças tava chegando, pra sentar já, sabe, que era início de aula né, aí ela com a pastinha dela na mão, segurando a porta e eu com o Marcelo e Amanda do meu lado, ela só olhou, ela pegou assim o ombro da Amanda e falou assim “entra aí menina”, e eu falei assim a Amanda ta chorando, ela “mãe me leva embora, eu não quero ficar aqui não”, ela já olhou e falou assim “você vai sentar, você vai sentar, porque eu não quero menina atrapalhando, atrasando minha aula, chorando igual todo dia você chora, que você é muito chorona e Marcelo deixa sua irmã quieta aí e vai sentar você lá”, na minha frente. Aí eu olhei falei assim, dá licença um pouquinho, isso não é jeito de falar com meus filhos, que absurdo é esse? Eu to explicando, passando um caso pra você, o que ta acontecendo com a Amanda e você... olha o jeito que você trata os meus filhos na minha frente, imagine o que você faz pelas costas. Aí ela pegou falou assim “olha aqui mãe, eu não tenho tempo a perder não, eu tenho aula pra dar, você ta me enrolando aqui na porta, entendeu, e se essa menina não quer estudar, você leva de volta essa menina, essa menina não vai me enrolar hoje, ela não vai me atrasar”. E o Marcelo sentadinho, com aquele olharzinho sabe, eu peguei falei assim, mas o que ta acontecendo, por que a senhora ta tratando a Amanda desse jeito, então ta explicado porque a Amanda ta chorando todo dia, que todo dia antes de vir pra aula a Amanda chora, a Amanda chora demais, eu queria saber, só que agora eu já sei o que ta acontecendo. Aí ela pegou falou assim “olha aqui, olha aqui minha senhora, se a senhora não tem mais o que fazer, eu tenho, tenho minha sala, meus alunos estão me esperando”, e as crianças realmente lá esperando, olhando pra minha cara, que ela tava gritando comigo, e eu assim, nesse tom de voz pra cima tal, só que a gente chegou naquele ponto, que ela pegou e falou assim, ela gritou, falou assim “olha aqui, eu já tô de saco cheio, to de saco cheio com a senhora, to de saco cheio com essas crianças suas que me atrapalha, me atrasa as aulas, eles me atrasa a aula inteirinha porque a Amanda tem quase que enfiar o olho no caderno, a Amanda a senhora tem que ensinar ela a andar direito, que ela anda olhando pro chão, ela quase tropeça em todo mundo, a senhora é cega, a senhora não vê que a sua filha ta perdendo a visão e a senhora ta pouco se lixando”, como ela falou “a senhora é uma mãe que não ta nem aí pros filhos”. Menina aquilo foi como se me tivesse dado um tapa, um tabefe. Aí eu olhei pra cara dela e falei assim, como que a senhora me julga, você não me conhece, você não sabe da minha correria que eu faço, você não sabe o que que essas crianças passa, que seqüela que elas ficaram, pra você chegar em mim me analisando. Aí ela pegou e falou assim “olha aqui, se você não tem mais o que fazer, eu já to te avisando, os seus filhos tão perdendo a visão, você não ta nem aí, entendeu, e outra coisa, essa menina aqui quando vai tomar sopa, ela enfia a cara quase no prato, ensina ela a tomar sopa”. Aí eu olhei assim pra ela, aquilo já foi me dando uma tonteira, porque

quando eu fico nervosa eu fico zozona. Aí eu peguei olhei pra cara dela e falei assim a senhora não tem Deus no coração. Aí ela pegou e falou assim, “vê se a senhora muda com as crianças, o jeito de olhar por que isso não é gente normal”, aí eu olhei pra cara dela assim e falei a senhora não sabe o que é deficiência, acho que na família da senhora nunca teve um caso de deficiência, então eu acho assim, a senhora que tem um diploma, que falta um ano pra se aposentar, a senhora tem um diploma, mas o diploma assim, uma pessoa que não aprendeu nada, uma pessoa leiga, sabe, o diploma ta no papel, mas a senhora não aprendeu nada, a senhora tem o coração escuro, negro, porque pra falar uma coisa de uma criança assim, a senhora é uma pessoa ruim de coração. Aí ela pegou e falou assim, “olha eu não quero ouvir lorota não, leva essas crianças embora, deixa o menino, porque o menino é calmo, não vai me atrasar a aula, que essa menina é muito devagar”. Eu olhei pra ela assim peguei e falei assim a senhora vai me desculpar, eu não sou essa pessoa que a senhora ta falando, graças a Deus eu batalho pelos meus filhos, tanto que eu to aqui, agora a senhora tem que se qualificar, a senhora tem que pegar e dar um jeito, de ser uma pessoa melhor, que a senhora é um ser humano ruim, e eu acho uma judiação as minhas crianças e a Joana que era cadeirante, ta na mão da senhora, que a senhora não serve pra ser professora aqui. “Como que eu não sirvo, eu vo me aposentar”, eu falei o que que adianta, que que adianta o diploma da senhora, que que a senhora ta fazendo com os meus filhos. Aí eu lembro que ela gritou comigo, falou na frente de todas as crianças, chamou a Amanda de... falou que a Amanda, faltava enfiar o prato, que a Amanda tava perdendo a visão, que ela era uma menina que era lerda pra aprender, sabe. Aí eu falei pra ela, olha, eu quero respeito com os meus filhos, daqui pra frente eu não vou mais deixar eles aqui na sua sala, aí ela olhou e falou assim, “quero ver, eles reprova, a senhora tem que deixar eles aqui comigo sim”. Eu falei eu não vou deixar, quero ver você me obrigar a deixar as crianças aqui, eu não vou deixar e daqui pra frente eles não vem mais. E a Amanda e o Marcelo chorando que o Marcelo viu que ela me ofendeu também né. Aí ela pegou, ela foi tão assim, audaciosa, que ela pego, olhou pra minha cara e falou assim, “a senhora já me atrasou demais, e a pior cega é aquela que não vê. A senhora é uma cega” e bateu a porta na minha cara. Aí as mães que tava ali em volta, olhou e falou Cássia eu nunca vi você desse jeito. Aí ela olhou e falou “o que você vai fazer com essa bruxa?”, a professora, eu olhei e falei assim, só vou levar meus filhos daqui e nunca mais quero pisar o pé aqui. Aí passei lá, nem dei satisfação pra ninguém, que eu acho que a diretora não tava lá, tava em curso, desci, desci chorando e falei gente, eu nunca fui humilhada desse jeito, nunca. Aí eu desci, levei a Amanda e o Marcelo, o Marcelo chorando também, aí eu cheguei em casa contei pro meu marido e aí ele subiu. Aí diz que ela tava lá na diretoria explicando as coisas do jeito dela, aí olhou pro meu marido e falou assim “o senhor não veio pra brigar comigo não, porque sua esposa é muito ignorante, eu não usei aquelas palavras”, aí meu marido falou “mas que palavras? Eu não to falando nada, não to acusando a senhora?”, “mas você não veio pra me acusar?”, aí o meu marido olhou e falou assim “não, eu vim pra saber o que aconteceu, minha mulher ta muito nervosa lá e ela disse que vai no núcleo, vai na secretária, que a senhora fez pra ela? Eu to sabendo que a senhora humilhou meus dois filhos, que foi?”. Aí de repente chegou a diretora lá, começou a conversar e ela tirou o dela, “não porque”, até hoje assim, umas mães me contam, fala assim “Cássia, ela continua em sala com aquela grosseiria”. Não se aposentou, e é assim, ela fala pras crianças assim, você é muito lerdo, você não vai chegar na primeira, na segunda série, sabe. Assim, passou, ela continua lá, eu nunca, graças a Deus, eu nunca encontrei com ela, mas assim o seguinte...

P: E aí você mudou de escola?

Cássia: Mudei no ato. Aí eu já vim aqui, expliquei pra outra diretora, que é uma pessoa muito boa, assim de coração também, eu já passei eles direto pra outra escola.

P: E como foi na nova escola?

Cássia: Nossa, foi ótimo, mil vezes. Aqui eu preenchi, eu respondi um questionário, que lá eu nunca vi cara de questionário, nunca sabe. Passaram pra psicopedagoga que fala né?

P: Psicopedagoga.

Cássia: Isso, já passaram também aqui desde o início, quando eles começaram aqui, já passou, a Amanda dá muita atenção, assim a zeladora cuida, sabe. As crianças, por ser assim, o pessoal a maioria é de favela, eles respeitam mais. Eu falo assim, gente, o nível, o nível... Isso respeito, respeita, gosta da Amanda e do Marcelo. Eu falei outra que era pra ser, um pessoal assim, mais elevado né, elevado assim... Entendeu? Não era, não era. Eu falo assim, gente ta tudo errado.

P: E como você percebe a inclusão agora?

Cássia: Bem melhor, eu acho assim, se de repente a professora, não ta capacitada, a diretora, a supervisora lá, elas batalha pra que a professora, que vira e mexe, a diretora vem aqui. Só que essa professora, ta lá fixo, esse curso. Tem que ser assim. Tem que trabalhar todo mundo junto. Então, isso que eu falo pra você, ali, igual pessoas lá que tem filho lá que é deficiente na outra escola, eu tive mesmo, eu cheguei a conversar, mas eles vê a barreira porque é favelados. Ah eu não vou descer meus filhos pra aqueles lado não. Sabe assim, aí eu prefiro aqui, então sofra. Sofra porque ta indo mais pelo status, é assim que fala?

P: Aham.

P: E você considera que na escola atual eles são mais preocupados com a inclusão?

Cássia: São sim, é mais aberta, diálogo também com os professores. Deixa mais abertura pra gente.

P: Ta.

Cássia: Eu acho assim, se tem algum caso de deficiência ali que, de repente a mãe reclamou, mas eu acho que é porque a mãe se ausentou de não ir lá. Entendeu? Eu acho assim, se a mãe tiver disponível, ir lá, conversar, encarar... Não pode ficar só em casa cobrando do professor.

P: E como é que você percebe a sua relação com a escola?

Cássia: Boa, boa que eu digo assim, deveria ser ótima. Mas é que é o tempo também.

P: Como assim?

Cássia: Falta tempo. Que nem eu comento, nessa escola eu nunca fui assim, de chegar lá e colocar um defeito, alguma coisa. Às vezes eu posso chegar lá e falar aconteceu isso e isso, ta certo? Desde o tempo do Rogério. O Rogério passou pra quarta série ali, né. Que ele desceu junto com as crianças.

P: Ah ta, entendi.

Cássia: Foi uma mudança radical mesmo assim. Então chegou naquele ponto que eu, igual eu comento, eu sou meio piolho de colégio. Igual lá no colégio do meu filho, eu tenho amizade com quase todos os professores, mas é porque eu procuro. Assim... Ficar presente. Eu quero conhecer todos eles, não pra criticar, não é isso. Eu igual às vezes eu comento com as professoras, dos meus filhos né, só que elas fala, elas fala “Cássia, ah se a gente tivesse mães assim, dos alunos que são os piores, se as mães fossem presentes eu acho que melhoraria o comportamento”. Mas assim, ali, eu, ao meu ver, eu acho que eu me dou bem, agora eu não sei, em relação a elas.

P: E como é que você percebe a relação da professora com as crianças?

Cássia: Olha, a Amélia, esses dois anos que a Amélia ficou, eu achei que foi tranquilo. Achei, só assim algumas provas assim, que ela escreveu com letrinha, aí eu trouxe pra professora aqui da instituição especializada olhar, antes que eu fale alguma coisa né, porque eu procuro me certificar que ta correto. Que é por isso que é bom, que nem o que me apóia muito em relação a isso também. Porque se eu deixar alguma coisinha assim, será que ta de acordo? Eu vou ver se eles foram prejudicados em uma nota, alguma coisa. Aí eu já venho aqui, no dia da aula, pergunto. Aí

a professora daqui vê, ela fala “ah não, esse aqui não ta muito de acordo, eu vou lá, conversa com ela”. Entendeu?

P: Entendi.

P: E, ah, eles tem contato com os colegas fora da escola?

Cássia: Difícil.

P: Difícil?

Cássia: Difícil, porque a maioria mora longe.

P: Não moram perto da escola?

Cássia: Não, e outra coisa também quando algum vai assim em casa, é pra emprestar caderno. Que a gente mora, por exemplo, aqui, a escola é aqui, a maioria sobe da favela no caso né, ou então desce, ou então assim, é bem longe. Então não tem...

P: Entendi.

Cássia: Não tem contato, porque as vezes também, a vida deles também, você vê, é a segunda, quarta e sexta aqui na instituição, então não tem aquele... só tem assim em casa e com a vizinhança.

P: Mas na vizinhança eles têm coleguinhas?

Cássia: Tem, normal. Coleguinha normal. Só que assim, eu só to meio assim... se eu percebo que um coleguinha zuou com a cara do Marcelo ou fez alguma brincadeira com a Amanda, eu já falo não é pra vocês. Sabe, eu não sou contra trabalhar esse lado não, porque as vezes vem na família, entendeu? Aí já começa lá dentro e não tem como você modificar uma criança, em vez de modificar a família né? Eu já procuro me afastar.

P: Mas eles tem amiguinhos?

Cássia: Tem, normal.

P: Eles recebem ajuda nas tarefas escolares?

Cássia: No caso eu... A maior parte assim do tempo eu... Eu ajudo, ajudo e assim, se tiver que aumentar alguma coisinha eu aumento. Ajudo a fazer ali, não assim...eu não faço por eles, não nunca, nunca. No entanto, até o processo deles, de aprendizagem mesmo, acho que foi assim bacana. Igual o Marcelo mesmo, matemática, você fala coisa ele já pega, a Amanda já é um pouquinho mais difícil em matemática. Português assim, só que eu sou assim, eu compro muito livrinho pra eles, sabe livro que eu ganhei de escola, no caso meu né. Eu já deixo lá tipo assim, uma estantezinha cheia de livros, pra que el tenha acesso já, lê olha, sabe? Então assim, de preferência os livrinhos de letrinhas grandes.

P: Claro, com letras maiores.

P: E depois da inclusão, mudou alguma coisa na família?

Cássia: Aí mudou assim mais preocupação.

P: É?

Cássia: Mudou. Sabe, a gente cobra muito, assim, como eu vou te falar, é, que, por exemplo, se o Marcelo fala assim “mamãe eu tenho uma prova amanhã e tal”, eu já fico preocupada, gente que será que tem nessa prova, será que ela vai conseguir, sabe, captar a mensagem. ...Eu fico preocupada nisso. Nossa ou assim...Mas então, eu fico preocupada, por exemplo assim, quando a Amanda fala assim “mamãe eu não fui bem hoje na prova”, aí eu já fico me questionando, gente será que eu ajudei, assim o tanto que... só que as vezes as provas era tudo surpresa, não tinha como eu ajudar. Eu ajudava assim, no dia-a-dia. Mas eu fico preocupada, as vezes meu marido também quando o Marcelo e a Amanda chegam meio baqueado assim, “ai hoje eu não fui bem na prova”, aí eu já falo, o que que aconteceu Marcelo, caiu aquilo que a mamãe falou? Que é tão bom a gente ta por dentro mais ou menos, porque a gente dá uns toques, “o mãe tem certeza?”, vai pela mamãe que vai se isso daqui, estuda isso daqui, sabe? Então eu falo assim, não é legal

que tem coisa assim que eu falo não vou poder ajudar, mas tem hora que você fica meia, cabecinha meia...

P: Então você acha que aumentou a preocupação?

Cássia: Ah, aumentou, aumentou porque é igual eu falo, na educação física mesmo, esses dias, né, o Marcelo caiu lá, se machucou, uma semana fazendo curativo, mas assim, não foi culpa dela. Eu não sei se você viu, ta reformando, e ela tinha faltado um dia antes e as crianças adora educação física né, e eles tava tendo que fazer na rua né, no asfalto. Aí foi uma corrida, e ele foi pelo elite aqui, foi fazer uma, tipo um campeonato, acho corrida que teve na escola, aí ele ficou em primeiro lugar, nossa pra ele a medalhinha dele ta lá. Então na corrida ele procura se destacar o máximo que pode. Aí na hora que me ligaram em casa, e falaram “Cássia, vem aqui no colégio que o Marcelo se machucou”, então eu fico meu Deus, que será? Foi na educação física?, “foi”, mas a minha preocupação é assim, a professora tava presente, ela viu o que aconteceu? Às vezes eu falo foi algum coleguinha, não que vou punir o coleguinha né, mas assim pra tomar mais cuidado depois né?

P: Aham.

Cássia: Mas a hora que eu cheguei lá e eu vi a professora tava quase chorando menina. Nervosa. Aí eu olhei assim e falei, não ele vai direto pro posto, que já vê o que que faz, tal né. Mas assim, igual ela falou, “Cássia, eu faltei aquele dia, eu quis dar um agrado pra eles, eu deixei eles brincar lá na rua, correndo né”, porque ela tava olhando. Aí ele desequilibrou, que eu sei que ele desequilibra, vira e mexe, aí foi, caiu.

P: Aham

Cássia: E o asfalto ralou tudo aqui, né. Ficou aquela coisa bem feia. Aí eu fiquei naquela, gente, do céu. Mas assim, sabe assim, educação física, quando ele fala, “mãe vou ter educação física hoje”, eu já falo, oh, corrida, cuidado com bola, entendeu? Eu já falo cuidado com coleguinha ficar tropeçando demais em você, procura, vai procurando os espaços que dá pra você. A Amanda também é a mesma coisa. Só que eu me preocupo mais é coisinhas de aluno, pai, “fulano falou que eu sou isso”, só que aí eu procuro conversar. Só que a gente conversa, só que aqui...Que às vezes a Amanda chega e fala “mamãe, a minha amiga hoje me isolou”, já aconteceu esse ano sabe. “Mamãe o fulano era minha amiga tal e hoje ela fez isso comigo” e eu falei mas pra que Amanda, “ninguém quer fazer trabalho comigo”. Aí eu fui sentar com ela, Amanda o que ta acontecendo? E as vezes ela esconde sabe, “não mamãe ta tudo bem”. Aí o Marcelo chega e fala “mamãe não ta tudo bem não, aconteceu isso e isso”. (ri) Só que ano que vem eles vão separar né. Só que assim, minha preocupação é mais em relação a isso sabe. Não assim, o destaque, o desempenho deles, que eu sei que eles vão se sair bem. Eu fico preocupada por causa do relacionamento deles lá na escola porque um ajuda o outro...eu fico, fico preocupada. Só que assim, eu procuro ser amiga de todos os amiguinhos, de mãe, de...Que eu falo nossa, eu sou assim, que eu chego, converso, assim, se o Marcelo chega e fala assim “mamãe hoje o fulano fez tal coisa”, eu quero saber quem é o João. Sabe, eu quero saber quem que é. Que aí eu falo assim, ainda o Marcelo um dia falou assim “mamãe é, aconteceu isso”, parece que os meninos tavam tentando pegar um o outro lá, coisa de criança. Então as vezes eu brinco, olha gente respeita o Marcelo e a Amanda hein, faz favor, vocês conhecem a mãe né. Assim, brincando né. Aí tem coisa assim que os meninos sobem comigo, às vezes desce, sabe. Eu sou aquele tipo de mãe que quero, se eu encontrar criança de escola que quer ir junto comigo, vamos embora. Então tranquilo, tranquilo. Em relação a isso, às vezes é preocupação, às vezes some, mas tem hora que você fica meio preocupada, muito preocupada (ri).

P: Aham. E tem mais alguma coisa que você acha importante falar?

Cássia: Não, acho que falei tudo, é bom, é um desabafo menina (ri).

ANEXO 6D: QUESTIONÁRIO COM PROFESSORA AMÉLIA

Local de aplicação: sala de aula vazia.

Data: 05/12/07

Duração: 45 minutos para questionário.

Nome: Amélia

Há quantos anos é professor? 16 anos.

Esta é sua primeira experiência com alunos com deficiência visual? (Se não, especifique as anteriores).

Sim.

Formação: Pedagogia

1) Como é ter um aluno com deficiência em sala de aula?

Tive o privilégio de ser professora da Amanda e do Marcelo (gêmeos com “cicatriz macular” em decorrência de toxoplasmose na gravidez) por 2 anos, 2006 – 2ª. Série; 2007 3ª. Série. A experiência que tive com eles foi ótima, no início de 2006 eles chegaram tímidos, retraídos...hoje, dois anos depois, pude presenciar o crescimento que tiveram em vários aspectos. Voltaram a frequentar o ILICT, de onde tinham “sumido” há anos. Aqui foram muito bem recebidos e aceitos pelo grupo, conquistaram os seus lugares, na sala e no coração dos colegas. Estão mais confiantes, mais independentes. Considero ter feito parte de um processo de vitória na inclusão, vitória dos alunos inclusos e do grupo como um todo, que foi tão pronto a receber, acolher, colaborar e amar sem restrições.

2) Como você percebe a inclusão escolar?

Com a experiência que tive estou ciente de que não vivenciei realmente “o outro lado da inclusão”, sei de colegas que enfrentaram e enfrentam muitos obstáculos e dificuldades, mas não posso falar do que não vivi. Sinto que vivi quase que só o “lado positivo” com a Amanda e o Marcelo, e isso é uma exceção

3) Como é o seu relacionamento com a criança com deficiência?

Nosso relacionamento foi muito bom, desde o início.

Marcelo e Amanda são crianças doces, carinhosas, esforçadas, comprometidas e interessadas.

Minha “luta” maior foi no sentido de ajudá-los a tornarem-se mais independentes, menos sensíveis a fatos externos (ex: se caíssem na escola, choravam muito e queriam ir para casa na hora. No início, Amanda tinha muitas dores de cabeça que se manifestava em casos de algum tipo de “stress” – ex: não conseguir terminar alguma atividade no mesmo tempo que os colegas), a verbalizarem quando algo não ia bem, ou quando poderia ficar melhor. Ex: (trabalhei, e ainda trabalho neste sentido com eles), para que procurem a professora no caso de receberem alguma atividade que não estiverem conseguindo enxergar bem, antes mesmo que a professora questione-os a este respeito.

Dois anos de relacionamento quase diários...

...vou sentir saudades!

...do sorriso...

...dos lindos desenhos que fazem...

...da presença amiga, ali na frente, tão pertinho de mim!

4) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas na sala de aula?

O grupo, tanto no ano passado quanto neste ano, foi um fator positivo na vida do Marcelo e da Amanda. Eles foram acolhidos, aceitos e amados até de uma maneira ainda mais especial. Tiveram preferências (dadas pelas crianças mesmo, em atividades informais) em escolha de

lugares, em formação de grupos de trabalho e sempre, sempre eram prioridade na entrega de atividades de estêncil pelos “ajudantes do dia” que, assim que recebiam o montinho de folhas já separavam “os mais fortes para Amanda e para o Marcelo, né professora?” A Amanda então, por ser mais expansiva, ganhou o coração, em cadeira cativa das outras meninas da sala.

5) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas no recreio?

Eles participavam do recreio como parte do grupo, exercendo os mesmos “direitos e deveres”, brincando, sendo respeitados e respeitando. Com visão subnormal corriam, pulavam, caíam e levantavam como os demais (isso, mais no final do primeiro ano -2006- e início do segundo, porque quando eles chegaram – 2006 – se caíssem ...choravam...choravam...

6) Como é o seu relacionamento com a família da criança com deficiência?

Tivemos contato quase que exclusivamente com a mãe, o pai vimos poucas vezes por motivo de trabalho.

A mãe é interessada, comprometida, participativa. Procura sempre fazer o melhor. (sei que encontrou resistência por parte do marido quando as crianças eram pequenas no sentido de freqüentarem a instituição especializada mas não foi esta fase que vivenciei na vida deles.

Nosso relacionamento foi o melhor possível nestes dois anos!

Vejo a mão de Deus em cada momento em que estivemos juntos, nos direcionando, a eles e a mim, no sentido de crescermos juntos. Foi muito bom

Observações da aplicação do questionário na professora Amélia.

Quando a pesquisadora chegou a escola foi diretamente a diretoria entregou a carta de informação à instituição à diretora, que a levou até a professora que estava ministrando aula de reforço para as crianças. A professora auxiliar assumiu a turma para que Amélia pudesse sair da sala.

Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Ela assinou e depois começou a responder o questionário. Pediu para ficar sozinha para responder o questionário, a pesquisadora esperou do lado de fora da sala de aula.

Amélia respondeu as questões em 45 minutos e depois não quis comentar dizendo que o que queria que a pesquisadora soubesse já tinha escrito no questionário.

ANEXO 6E: ENTREVISTA FAMILIAR DE AMANDA E MARCELO

A entrevista familiar ocorreu na instituição especializada freqüentada por Amanda e Marcelo e contou com a presença de: Cássia, Rogério, Amanda e Marcelo. Pedro, o pai, foi chamado para a entrevista, mas não compareceu.

Foram explicados os objetivos da pesquisa, dadas as instruções e entregue uma cartolina branca, um pacote de massinha com 12 cores e três tubos de cola de alto relevo e pedido que eles representassem a família. A partir deste momento com o consentimento de todos, iniciou-se a gravação.

Cássia: Representar a família?

P: É.

Cássia: Aí Rogério! Qualquer lado, qualquer...

P: Do jeito que vocês quiserem, pode usar o material que...

Cássia: Pode usar a...E aí meninada? Vamos lá, Marcelo você quer vir! Representar a família então, qualquer desenho?

P: Isso. É, como vocês acharem, como vocês representariam a família de vocês.

Cássia: Pode usar a massinha também...Como que é. Rogério, o Rogério é desenhista sabe? Então vamos lá, do jeito que a gente quiser. Então vamos lá, vocês que sabem, qual que vai usar. Oh Rogério pode desenhar também, eu acho que não é só a mamãe é?Você não vai fazer Marcelo?

Marcelo balança a cabeça.

Cássia: Por que não? Só tem essas três cores né? (mostra as colas)

P: Sim,.

Cássia: Ahã. Você quer que o desenho grude na cartolina?

P: Não precisa, eu não vou levar a cartolina, eu vou tirar foto só.

Cássia: Ah ta.

(silêncio)

Cássia: Ai Fernanda, Fernanda.

(silêncio)

Cássia: Pode fazer um... risos. Acho que ela pensa, mas o que a mamãe ta fazendo?

(silêncio)

Cássia: Isso agora, deixa eu montar aí também.

(silêncio)

Cássia: Isso...

Amanda: Peguei.

Cássia: Não pode dar dica, não pode falar nada né?

P: Pode, claro.

Cássia: É que faltou alguém ali.

Amanda: Eu tava fazendo.

Cássia: Oh perdão!

Amanda: Risos.

Risos

Cássia: Você vê como é que é, a mamãe nem espera né Amanda!

(silêncio)

P: Se quiser tem outra cartolina também. Vocês não querem fazer em outra?

Cássia: Vai Rogério.

P: Não quer Marcelo? Não?

Cássia: Desenha, vai... Ta com vergonha da Fernanda, ela é tão legal! Vai Roi, faz um desenho lá!

Rogério pega uma cola e começa a desenhar.

Cássia: Deixa eu te contar, o Rogério ta com pânico (fala pânico bem baixinho). O Rogério menina, ta assim, que ele não tava mais querendo sair de casa, medo... chega aqui nessa região, foi a semana passada, que eu trouxe a Amanda e o Marcelo, que eu tinha que ir pro centro né, é ia ter uma festa né, e depois tinha que passar no centro pra comprar o presente. Esse menino fica assim que... Nossa, Fernanda, ele não quer sair pra lado nenhum. Lá onde a gente mora também, soa, soa, soa, eu falei ai... Pra mim trancar é um problema, tava comentando com a Joana, que desde que o Rogério começou aqui, na escola no centro, ta difícil. E olha, hoje, ele veio, né que eu conversei com ele tal, mas quando vai demorar muito, a tarde não quer vim. Vai ter apresentação...Ta difícil. Eu falei vai ser no salão, não vai ser aqui. To com problema... só que assim, eu vou conversando com ele, falo não vai acontecer nada, não... aqui na escola a gente estuda, é.. esse ano os meninos tão, ficou só ele.

P: Tão o quê?

Cássia: Ta só ele aqui agora, ta ele e mais quatro com o Rogério, com os outros coleguinhas, ele ficava lá na quadra, jogando, os meninos entrou pela cerca quebrada...Ele chegou com o pescoço vermelho em casa. Foi assaltado, né? E assim, eu procuro conversar com ele, que menina to vivendo um problema, porque assim, eu vou sair com os outros, tipo ir pra algum lugar assim, só a noite, e o Gabriel não vai, só quer ficar trancado em casa. E fica só lá naquele mundinho assim, sabe? Jogando bola...Então, aconteceu isso esse ano, e eu tava comentando isso com a minha irmã né, que no posto onde ela trabalha, a médica lá, ta desenvolvendo um trabalho legal com as crianças, né.

P: Ahã.

Cássia: Por causo, ela falou assim que essa fase, as crianças começa a ficar mesmo assim. Eu falei ontem, eu fui na casa da minha mãe, tava comentando, ela falou assim, nossa eu to com um problemão, porque eu saio, mas a cabeça fica lá. Nossa menina eu falei pra ele, hoje já, ele falou assim “mamãe, vai demorar muito?”, e eu fica tranqüilo que você ta junto comigo, não vai acontecer nada, entendeu? Ele ta menina... aí eu fico assim, que eu falo assim, o meu marido fala assim, tem que ver o Rogério, porque se a gente sai, ele não sai, ele é muito nervoso né? Aí o Rogério não quer sair, “a mãe não vou”, aí meu marido já começou né, “não porque ele não quer sair com a gente, coisa mais absurda, tem que ir”. Aí eu conversando, falei o que ta acontecendo, e ele falou “mãe eu não sei porque mais na hora que eu to me arrumando, parece que vai aconteceu alguma coisa”, agora a gente vai ver. Procurar saber, procurar, eu falei, não era assim, é que é complicado. Que nem eu falei pra ele, pra colocar ele estudar no centro, é difícil porque não tem como, isso ta aqui pra você pagar, e não tem como eu ficar indo fazer esse projeto porque assim, eu tenho que passar por aqui. Então eu tenho que colocar ele mais ou menos perto de casa, pra mim saber mais ou menos a, assim ah...E aí, eu não tenho como pagar uma vã, pra colocar ele no colégio lá. O colégio onde ele estuda é assim, pega aquelas vagas, que aqui estuda muito criança que ta em situação, que passou já pelo juizado de menores, só que isso tem que passar pelo colégio. Então, aí como a diretora falou, ela falou assim, “Cássia, busca”, ofereceram maconha já, os meninos da na sexta série, logo no início, ele tava junto com os coleguinhas dele, um menino meio tranqüilo, na dele, sabe? Os meninos fizeram ele parar, pra poder oferecer, e um dos meninos conhece porque o pai dele é policial né, falou, “Olha Rogério, vamos andar rápido porque isso aí é maconha”. Ele tava assim, junto com a turminha dele. Desceram e a turminha da sexta série atrás. Aí ele chegou em casa, ele conta tudo pra mim sabe, aí ele contou pra mim isso.

Eu falei nossa, aquilo me deu um choque, falei, gente o que eu vou fazer. Nós vamos subir lá pra conversar com a diretora, ela tem que saber, aí o colégio... Menina eu fico pensando onde vai parar Fernanda? E assim, eu procuro conversar muito, muito, sabe. Mas a hora que eu vi, que eu me deparei com a, eu falei gente, a coisa chegou perto, ta aqui perto. Aí ele comentou que tem um coleguinha dele que estuda na quarta série, com ele que entrou, aí eu já fiquei... gente do céu. Aí depois que aconteceu esse negócio de chegar com o pescoço vermelho e os meninos rasgou a bolsa dele, pegaram bolsa, estojo, tudo pra trocar por droga né. Ai eu falei assim, Rogério do céu, agora meu filho, é assim... observa bem, não fique lá, como se diz, não esnoba ninguém, cumprimenta, tranquilo, mas não entra na deles, na hora de vim embora, vem direto embora, quando não der pro papai ir buscar né, vem direto. Porque eu fui conversar com a diretora lá, ela falou, falou assim, “Cássia, procura, se você tem como buscar, trazer e buscar, você faz isso”. E ele é tranquilo sabe, Fernanda. Teve uma vez que eu peguei e falei, olhei pra ele e falei assim, “Rogério, hoje a mamãe vai deixar você com os seus coleguinhas, porque o Marcelo não ta muito bem né, ta com dor de cabeça”, aí Fernanda, você acredita, ele foi tranquilo. Só que aí chegou lá na ponta da esquina, os menininhos tava lá. Lá na esquina esperando ele, porque também tem esse negócio de cobrar dois reais. Menina eu achava um absurdo isso. Tem um dos menininhos que sobe com a gente, que o pai levava ele, ele chegou um dia em mim e falou “Cássia, o meu pai arrumou serviço”, que era assim, a gente descia e o pai dele descia junto comigo, sabe, aí ele pegou e falou assim, “Cássia, você deixa eu subir junto com você? Você me leva, porque meu pai arrumou serviço, e ele não vai mais poder me levar e os meninos fica cobrando dinheiro de mim”. Eu falei mais que absurdo, como assim cobrando dinheiro? Ele falou assim, “ontem cobraram dois reais, hoje diz quer é quatro reais”. Eu falei quem são esses meninos? Aí ele subiu junto comigo. Fernanda a hora que eu vi os meninos, eu falei gente eu conheço esses meninos, desde pequenininho, que passa na rua da casa pra ir pro colégio. Só que foi por outro caminho, os maus elementos leva né. Eu digo assim, se a criança não tem uma mãe e pai junto dele, ele segue pelo caminho errado mesmo né. E esses menininhos foi. Mas assim Fernanda, a hora que eles me viram subindo, eles já sabe assim? Oi, falou oi pra mim tal né...

P: Ahan

Cássia: Mas é igual eu comentei com o Rogério, eu falei assim fica longe, eles conhecem a mamãe, eles não vão fazer nada, assim espero né. Por que assim eu tenho amizade com todo mundo e eles conhecem o Rogério, a Amanda e o Marcelo também, né. Mas assim, eu falo assim, não sei, esses meninos que fizeram isso com o Rogério mesmo a gente não conhece. O Rogério nunca viu sabe.

P: Não era da escola Rogério?

Rogério: Não.

Cássia: Eu fiquei tão assim menina, que eu falei pra diretora, como que entraram esses meninos. Ela falou assim “Cássia, pela hortinha”, porque tem uma hortinha lá que é cercada, só que abriram um buraco na terra, eles menina, entraram de uniforme, acho que algum deles estudava lá e acho que desistiu. Aí eu falei pra eles, falei assim, agora eu não vou ter condições de tirar nem nada, mas a mamãe vai levar e seu pai busca quando der. E é assim Fernanda, o Rogério é um menino muito assim, responsável, de tirar nota azul, a nota assim, menor dele é setenta e pouco, sabe. E lá na sala, é sempre assim, quando a professora deu as provas, e “ah você ficou com cem, a você ficou é fraco da cabeça, chute no traseiro, a sua mãe não teve você”, sabe esse tipo de comentários. Aí eu comentando com eles... Eu não vou almoçar, Marcelo pega lá por favor. Aí eu comentando com eles, falei assim, Rogério vai tentando equilibrar a situação meu filho e vai mostrando você mesmo, tirou nota boa, ótimo, fica quietinho, não mostra pra ninguém. Aí ele comentou assim, “mamãe, a professora sempre comenta, ela dá os parabéns né, pra quem foi

bem, pra quem não foi”. Aí de repente os meninos vai e acaba com o caderno menina. Maldade né. Aí eu comentando com ele, falei assim, vai tentando agüentar que a hora que a mamãe puder pagar alguma coisa pra você... mas sabe que eu fico preocupada em proteger demais, sabe assim. Eu fico preocupada em proteger demais Fernanda, que eu falei assim, por que a gente mora aqui no União da Vitória, e pra ver a gente ta cercado mesmo, da favela mesmo. Só que igual eu comento, chega uma hora, que ele tem também que saber o perigo. Só que desde pequenino ele vê. Agora como aconteceu isso, eu falei, você fica só esperto, pros meninos não ficar se aproximando muito... Porque ele não fez nada assim, como se diz, que vai... igual eu comento, nós somos simples, não usa nada de marca nem nada, mas eu não sei, os meninos invoca mesmo, sabe. Aí eu comentando com meu marido, eu acho que isso que ta passando agora, é aquele negócio, aconteceu isso, foi pra... colocou na cabeça. Aí menina é complicado...que eu falo assim é, eu não sei igual eu comento assim, se eu chegar e for lá pro centro é pior, que vai ter que vir de ônibus, terminal, tudo, você sabe que o terminal é complicado né. Ai Fernanda. Aí eu comentei com ele, se quer mudar de colégio a gente dá um jeito, a minha irmã diz que ajuda a pagar a van, tudo certinho né. Mas aí eu fico pensando né, pra mim colocar em van, ta com onze anos, né, aí ele vai crescer meio assim já, sabe, não sei fico pensando. Será que to protegendo demais, será que... Mas ônibus é complicado Fernanda... então esse ano mesmo minha irmã comentou “Cássia tenta, é, faz um, tenta colocar ele no Champanha, ou então num colégio lá pro centro né”. Eu falo mais aí que ta, que no centro também, eu acho que ta em todo lugar. Aí ele comentou “mamãe eu prefiro estudar aqui porque acabou a aula eu já venho direto pra casa”. Sabe ele é bem assim, ele não é de ficar... só que ele é como se diz, é...cobra muito, sabe assim, aí tem uma palavra certinha que a gente usa... quando você quer tudo certinho?

P: Aham

Cássia: Quarta série a professora tinha comentado isso comigo. Ela falou assim, “Cássia, o Rogério ele é muito perfeccionista, ele é, ele não admite, ele vai apresentando... e não pode, a vida da gente é errado, daí tem que acertar de novo”. Aí... só que igual eu comento, eu falo assim, ele faz curso de computação sabe, só que igual eu comentei que ele ganhou lá a metade da bolsa, que eles escolheram os melhores alunos lá na sala pra dar a bolsa né, só que igual eu tava comentando, “mamãe, ta me cansando muito porque é”, eu não sei eu falo assim o Rogério tem muita dor de cabeça, e tem que passar mesmo por um neuro, vira e mexe ele tem aquela dor de cabeça terrível né. Eu falei então eu vou dar um tempinho, aí quando tiver com uns treze, quatorze, aí você vai e faz o curso de computação né. Então deixa. Aí a gente tava comentando, só que a gente tem que ter uma coisinha assim pra... pra você não ficar muito tempo paradinho. Aí ele treinava futebol, ele e o Marcelo. Aí desde pequeno os meninos começou a invocar com ele que ele joga bem, aí os meninos queria pegar ele no campo de futebol. Fernanda, ele começou a treinar, eles vinham pra pegar. Ele tinha seis anos quando aconteceu isso. Aí o pessoal do treino chamava ele de Romário, ele era fominha assim de bola né. Aí começou e teve um dia que teve um jogo lá, tudo... aí tinha um menino de sete anos, maiorzinho. Aí disse que ia pegar ele, e começou a chorar. Aí o treinador falou assim “Cássia, dá um tempo pra ele, aí quando ele quiser voltar, volta”. Aí nós comentamos esse dia, ele falou assim, “mamãe, eu sou terrível né, onde eu vou tem alguém querendo me pegar”. (Risos) Eu falei não, mais é assim mesmo, quando tem alguém que se destaca sempre tem alguém que vai lá e puxa o tapete né. Mas é assim Fernanda, a gente vai tentar, esse outro ano agora, ver tudo certinho, pra onde pode ir. Igual eu comentei com ele, eu acho que os piores, vê que vai repetir porque falta muito, repete né e o ano que vem já vem e muda todo mundo né.

P: Aham.

Marcelo: Olha a boneca!

Amanda: Ela ta grávida.

(Risos).

Cássia: A boneca ta grávida! (ri) Aí, meu deus. Ela comentou comigo esses dias, aí ela tava falando de uma briga né, porque a Amanda e o Marcelo a gente queria saber o que a gente fez, aí ele falou, “mas ela falou tanto pergunta”, eu falei, não que bom que você sabia responder, tudo certinho né. Aí o Marcelo também falou assim, aí Marcelo sossega, “oh, nem adianta perguntar pra mim as coisas que ela perguntou que é as mesmas coisas que ela perguntou pra você, perguntou pra mim” (Risos). Eu fui perguntar pra ele, e aí deu tudo certo, como é que foi né, “mamãe nem adianta perguntar que tudo que ela perguntou pra você e pra Amanda foi pra mim. Aí eu achei interessante essa parte que ela falou...”

P: Falou do que?

Cássia: Da inclusão né. Eu falei poxa vida como que isso daí ta marcando. Eu tava até comentando com meu marido esses dias, porque às vezes ele cobra muito em relação a trabalhar né, “ah porque não sei quem vai trabalhar”. Aí eu fico pensando, porque ano que vem mesmo eu vou conversar com a Joana, pra tentar, tem que ver no horário, pra que eu possa me dedicar um pouquinho né. Sem prejudicar eles, né. Porque tem cobrança deles, tem, tem... homem as vezes não entende o outro lado, quando se fala assim, aí as crianças ta precisando, tem que ter um acompanhamento, tem ao mesmo tempo você tem que trabalhar, tem que trabalhar, entendeu. Então é assim, eu não posso cobrar nada em relação as coisas, eu não posso cobrar nada.

P: Ano que vem eles vão continuar vindo aqui?

Cássia: Vão continuar vindo e é igual eu comento eu falo assim, eu educação infantil mesmo seria seis horas, né. Quando eles estão na escola...Eu vou batalhar pra poder trabalhar, sabe. Mas assim, igual eu comentei é pouquinho, é cento e cinqüenta auxiliar, se for professora mesmo ganha trezentos e cinqüenta, é pouco. Mas eu digo assim, pra mim que não recebo um tostão... Ajuda. Eu falo eu vou... Nossa, como ganha mal Fernanda. Eu falo assim, puxa vida é uma coisa assim que você, tem tanta responsabilidade né. Só que igual eu comento, mas como é início, eles não vão procurar te dar um salário enorme né, não tem como, tem que batalhar mesmo. Mas eu sabe, eu pretendo fazer uma pedagogia, eu vou, deixa eu ver o que eu faço sabe, mas assim, sem prejudicar eles. Sabe, eu falo a gente tem que procurar ganhar um dinheiro porque só o marido não consegue dar conta de tudo. E aquele tal negócio, às vezes eu falo, eu falo assim, é tão bom ta fazendo uma coisa que você gosta, né. E ainda eles mesmos me incentivaram menina quando eu comecei, precisa de ver nossa. Então eu falo assim, já que é assim, esse ano mesmo quase parei porque não tinha quem cuidasse, que a minha mãe ficou com um probleminha lá de saúde, não tem como. Aí eu falei assim vou parar. Aí as professoras não, ligou um a professora minha me ligou, “Cássia tenta contornar, tenta arrumar alguém, não para não, puxa você é uma pessoa tão responsável, agora dá dó no terceiro ano você parar né”. Aí eu peguei falei assim não, aí a gente deu um jeitinho lá, arrumamos tal e deixa eu segui né. E as crianças ficavam “mas mamãe você vai parar, não para não, a gente se vira aqui”, eu disse não. Aí deu um jeitinho, conseguiu, sabe, a gora terminei o terceirão, agora ano que vem é o quarto, mas assim, a gente sabe que né, tem mais dificuldade.

P: Amanda, você pode me falar quem é quem no seu desenho?

Amanda: Esse é o meu pai, minha mãe, meus dois irmãos e eu.

P: Ta. E no seu? (pergunta para Cássia)

Cássia: Pedro, meu marido né, aquele é o Marcelo, o Rogério e eu e a Amanda.

P: Eu vou anotar pra tirar foto.

Cássia: Ah ta.

P: Para Amanda: Aqui é seu pai né, aqui é sua mãe, aqui?

Amanda: Meus dois irmãos.

Cássia: Quem é o Rogério?

Amanda: Esse.

P: E aqui é você né?

Cássia: Ah tá, só pai e mãe...ai coloquei irmãos aqui... Sabe ontem vi meu sogro, ele é pipoqueiro lá na UEL, queria tanto que eles viesse na festinha daqui, mas nada eles nunca vieram. Nunca Fernanda. Quando eles participavam do coral, entendeu, lá do canto, eu convidei eles pra ir na Catedral. Fernanda eu falo assim, eles tinham que ver que não é brincadeira, sabe. Marcelo você não vai desenhar?

Marcelo faz que não com a cabeça.

Rogério: Já terminei.

A pesquisadora tira as fotos.

P: Agora eu gostaria de fazer algumas perguntas e quem quiser responde, pode ser?

Cássia: A mãe não precisa passar por cima dos filhos?

P: Não. Os filhos podem responder, quem quiser responder, tá bom? E se mais de uma pessoa quiser responder a mesma questão pode.

Cássia: Ah tá. Não precisa ter vergonha Rogério.

P: Como é a relação familiar, como vocês percebem a relação familiar?

Cássia: Pode falar.

Amanda: Vixe.

Cássia: Fala Tata, pode falar.

Amanda: Ah não.

P: Não?

Cássia: Pode falar Rogério.

Rogério: Tô pensando...

Cássia: Tá pensando, então tá bom, vou esperar você pensar.

Rogério: É boa.

P: É o que que tem de bom?

Rogério: Tudo.

P: Tudo?

Cássia: Tudo o que Rogério?

Rogério: Ah, tudo.

Cássia: Ele fica vermelho.

P: Vamos lá, falar umas coisas objetivas que aí fica mais fácil. O que que vocês gostam de fazer juntos?

Cássia: Tantas coisas...

Rogério: Assisti televisão.

P: É o que que você gosta de assistir na televisão?

Rogério: Filme.

P: Filme? Que mais vocês gostam de fazer juntos, só ver TV?

Cássia: Fala alto. Se solta.

(Risos).

P: Tem mais alguma coisa além de ver TV?

Cássia: Amanda vem cá. O que Marcelo? A gente não brinca? Ai já vai eu começar a falar.

P: Mas pode falar, claro.

Cássia: A gente brinca.

P: Do que vocês gostam de brincar?

Cássia: Como é o nome daquele joguinho que vocês.. é...stop?

Rogério:- É.

Cássia: É um joguinho que tem. Ah menina, em casa, quando ta chovendo... assistindo DVD. Eh molecada, fala! Assisti DVD infantil, o Rogério vira e mexe quer assisti esses filmes de terror, só que a noite da problema.

P: Você gosta de ver filme de terror Rogério?

Cássia: Gosta e as vezes dá a maior confusão em casa, porque filmes de terror as vezes tem cenas fortes né, mas aí a gente fala, não acho que não ta na hora ainda, né. Aí esses dias um coleguinha dele foi em case disse “credo, sua mãe é careta, você não deixa o Rogério ver esses filmes”. Eu falei não, tudo tem sua idade né. Aí ele olhou pra Rogério e falou assim “eu assisto”. Aí eu olhei assim e falei ah, entendi, entendi né. Aí o coleguinha dele falou “minha mãe não é careta assim não Cássia”, esse que sobe com a gente, “minha mãe deixa eu assistir de tudo, de madrugada”, aí eu falei nossa mas aqui não é assim não. Eu e meu marido tem coisas que a gente deixa, tem coisas que não. Assim, né, mas vira e mexe, eu ando de bicicleta assim os três né, jogando bola. E aí Marcelo que mais? Todo mundo com vergonha.

P: É. E o que vocês não gostam de fazer juntos?

Rogério: Jogar videogame.

P: Jogar videogame? Você não gosta de jogar videogame ou você não gosta de jogar com alguém?

Rogério: Não gosto de jogar com alguém.

P: Ah, mas jogar sozinho você gosta?

(Risos).

Cássia: Dá briga Fernanda. Era segunda, sexta e sábado, aí eu tisquei, falei não vai se não, sempre dá briga, um não quer ceder pro outro.

P: Eles tem videogame em casa?

Cássia: Tem, tem videogame.

Rogério: Ta quebrado.

Cássia: Ta quebrado né. Fernanda do céu e assim, quando vai, um perde, o outro não quer ceder a vez, aí eu falei assim não agora ficou uma vez só de sábado né, mas assim, era com horário, era tipo das dez ao meio-dia, das dez a uma, assim, um tempo que dê pros três jogar. Aí começou aquele negócio de briga, de não sei que mais, agora tesourou. Enquanto um não parar e respeitar o outro, não vai ter videogame. Aí meu marido deixou de novo, a gente conversou e deixou de novo, mas assim, só no sábado. Quando é feriado a gente deixava, que senão menina, esquecia das tarefas, esquecia de tudo.

P: Que vocês gostam, que joguinho vocês gostam? Não precisa dizer o nome, mas do que que é?

Marcelo: Metralhadora.

P: Ah é de lutinha? E você, você também gosta Amanda?

Amanda: Ahã.

P: O mesmo joguinho?

Amanda: Não.

P: Qual joguinho você gosta?

Amanda: De, ai esqueci.

Cássia: Qual que é?

Rogério: deixa ela lembrar. Aquele joguinho lá que tem aquela menina lá que sobe e desce lá e ela fica atirando?

Amanda: É.

Rogério: É de lutinha também.

P: Que mais vocês não gostam de fazer junto?

Cássia: Tarefa.

Marcelo: Não, tarefa não.

P: Tarefa você gosta?

Cássia: Todo mundo ajudando o outro. Andar de bicicleta não? Jogar bola não?

Marcelo: É, andar de bicicleta.

P: Vocês gostam de andar juntos?

Rogério: Não.

P: Por que?

Rogério: Dá muita confusão.

Cássia: O espaço é pequetito.

(Risos).

Cássia: A bicicleta dele é maior né, então vira e mexe, é um tipo um ele (L) o quintal do fundo né, porque só tem quintal mesmo pra andar de bicicleta no fundo e o Rogério vem e quer fazer, o Rogério ele como diz empinar e é perigoso né. Então tem vez que um ta trombando no outro, um briga com o outro.

P: Ah, então também da briga a bicicleta.

Cássia: Legal é andar na rua né, só que na rua a gente mora na rua do posto de gasolina, tem que tomar cuidado. Então assim, nós olhando e eles andando e nós vem carro, espera aí. É assim.

P: Na rua vocês gostam de andar juntos ou não?

Marcelo: Sim.

P: Só no quintal que não que dá trombada?

Rogério: É.

P: E jogar bola, vocês jogam juntos?

Rogério: Mais ou menos.

P: Também da briga?

Amanda: Dá.

P: Por que?

Rogério: Principalmente os dois aqui.

P: Por que que dá briga em Amanda?

Cássia: Fala Amanda.

Rogério: Tem que vez que ta na vez no Marcelo e ela chuta, aí ele começa a bater nela e ela começa a bater nele.

(Risos).

Cássia: Quanta confusão Fernanda.

P: Como é o jogo de bola pra eu entender. Joga uma pro outro a bola?

Rogério: Não.

P: Como é que é.

Cássia: Que vocês fazem com o balde lá?

Marcelo: Não, não é assim não.

P: Tem que acertar o balde a bola?

Rogério: Não, é que a gente joga lá na frente lá.

Cássia: de toquinho?

Rogério: É.

Cássia: Esse negócio de dar toquinho eu não entendo muito bem, toquinho, e a Amanda prende a bola e os meninos não gostam disso. A Amanda prende a bola, ela bate na bola e fica aquele charme de menina e eles não têm paciência.

(Risos).

P: Tem que passar a bola rápido um pro outro é isso?

Rogério: É.

P: Quando é que vocês se irritam um com o outro?

Cássia: Fala Marcelo, desabafa vai.

Rogério: Tem vez que a gente ta assistindo desenho.

P: Desenho vocês ficam irritados, por quê?

Rogério: Porque eu to assistindo aí a Amanda chega quer colocar DVD, aí o Marcelo chega quer colocar, é, ligar o radio, aí já vira uma confusão já.

Cássia: Menina, um quer dançar, o outro quer assistir e o outro quer, sabe assim. Eu falo não, é um só aqui, o DVD é um só né. Aí vira e mexe “mãe posso ligar o radio?”. Ela gosta de dançar, o Marcelo quer assistir as coisas dele e o Rogério ta assistindo desenho. Aí eu tenho que chegar e tentar, não primeiro é o desenho, depois o... tem hora menina que eu fico desesperada. Fernanda é loucura, loucura.

(Risos).

P: E vocês ficam irritados ora dividir as coisas, as tarefas no sentido de desenho... Que mais que te irrita?

Cássia: Pode falar. Pode falar tranqüilo.

P: Você só se irrita com seus irmãos ou você se irrita com outras pessoas?

Cássia: Pode falar a vontade meu filho.

Rogério: Com meus pais.

P: Também. Com o quê?

Rogério: tem vez que eu to assistindo o jogo e chega o papai lá e já quer mudar, pro Gugu, aí ela não deixa, aí ela...

Cássia: Lá em casa é ao contrário, não sou eu que sou Gugu, é meu marido. E o Rogério é corintiano. Menina o Rogério ele é tipo assim de sentar ele e o Marcelo, senta e discute jogo tal, coisa assim de adulto né. E meu marido já não é muito assim. Igual eu comentei com você, aquela fase, ele chega às vezes o Rogério ta assistindo, ele vai lá e troca, “papai eu to assistindo”, tesoura.

Rogério: Eu falo to assistindo, ele fala “não interessa, eu vou assistir agora”.

Cássia: Que mais?

P: tem mais alguma coisa que te irrita?

Cássia: Pode falar, o que você falar aqui, vai ficar aqui, eu não vou falar pro seu pai, nem nada.

Rogério: Só.

P: E vocês, Marcelo, Amanda.

(Risos).

Cássia: E vocês falam, pode falar.

Amanda: Quando o papai chega do serviço e eu to assistindo desenho.

P: E você Cássia?

Cássia: Eu acho que me irrita quando por exemplo o Rogério ta naquela fase agora, Fernanda, de tudo que você vai falar ele tem uma resposta sabe. E falo assim, Rogério, vai lá fazer tal coisa, “não vou, agora não”. Aí eu falo assim, Rogério arruma agora que depois não vai ter como arrumar, “ai porque você só faz isso comigo, porque eles não precisam fazer...”, sabe assim, esse negócio de ai só eu, só eu. Aí esses dias eu comentando com ele, as coisas não são desse jeito não Rogério. Aí teve um dia lá, não sei se ele bateu no Marcelo, essas brincadeiras de força, aí eu falei pra ele não faça mais isso, que ele machucou o Marcelo. Às vezes ta passando alguém na rua, eles tão brincando de bola e aí ele joga a bola no Marcelo, sabe como é que é né. Aí eu

coloquei ele de castigo, peguei o chinelo e dei uma chinelada nele e falei não faça isso que não pode né. Aí ele começou a me responder Fernanda. Eu falei não é assim, aí coloquei ele de castigo. Aí meu marido chegou. Aí quis bater no Rogério e eu achei que ele ia dar, porque você sabe, mão de homem é mais pesada né, eu falei assim, isso não se faz. Aí começa a resmungar, resmungar, resmungar, eu falei não é assim. O Marcelo e a Amanda vira e mexe quer entrar na onda do Rogério, sabe, aí quando eu coloco os dois de castigo, aí essas aí vai pra tirar. “Aí mamãe, deixa eles sair mamãe. O Rogério vem aqui que a mãe ta te chamando”, e eu não vai ficar lá. No quartinho lá conversando pra, eu deixo eles no quartinho lá onde tem livro, vai lendo um livro, vai pensando no que vocês fizeram. Mas um separado do outro, que eu sei que a coisa vai né. E ela vai e...

P: Então você quer salvar seus irmãos Amanda?

Amanda: Hurum.

P: E quando você ta de castigo alguém vai te salvar?

Cássia: Vai. O Marcelo.

P: Você não vai Rogério?

(Risos).

Cássia: O Marcelo fica assim, “ei você só coloca a Amanda de castigo”. E aquilo vai me deixando assim Fernanda, que eu vou não faz isso, não faz isso, vou tentando. Aí chega uma hora que você perde sabe, não é assim. Aí menina tem coisa assim que eu entro no meio, eu sei que é diferente. E aí a coisa vira contra mim. Igual eu já comentei, se seu pai chegar nervoso e vocês perceberem que ta alguma coisa de errado, não provoca por que depois a briga vai ficar, sabe... e é isso. Tem mais alguma coisa?

P: Então vamos falar um pouquinho da escola. Ta bom? Como é que é a inclusão escolar pra vocês? Vocês sabem o que é a inclusão escolar?

Rogério: Não faço a mínima idéia.

P: Não?

Rogério: Não.

Cássia: A inclusão escolar é quando crianças que tem algum tipo de deficiência vão pra uma escola normal, porque antigamente elas não iam em escola regular e agora elas vão. O que vocês acham disso?

Amanda: Rogério...

Cássia: A Amanda joga pro Rogério ...

Rogério: Ah, eu acho legal, acho que meus irmãos gostam, né?

Marcelo e Amanda acenam com a cabeça, concordando.

P: Deixa eu fazer outra pergunta, vocês gostam de ir na escola? Os três.

Rogério: Eu gosto.

P: Amanda, você gosta ou não?

Amanda: Gosto, muito.

P: E algo mudou na família de vocês depois que vocês foram na escola regular? Não aqui na instituição especializada.

Cássia: Na escola normal. Eles estudaram juntos, sabe? O Rogério estudou do presinho até a quarta série...

P: Aí eles mudaram pra outro colégio?

Cássia: Eles mudaram juntos. O Rogério começou primeiro né, e depois daqui ele já entrou, só que teve uma mudança de horários né Rogério, lembra que você estudava de manhã e depois eu tive que passar os três pro mesmo horário.

P: E quando vocês estudaram no mesmo horário, vocês ficavam juntos na escola? Não?

Cássia: Ele ficava, lembra que o Rogério falava, “mamãe, eu vou ter que cuidar deles mamãe?”.

P: Você tinha que cuidar deles Rogério?

Rogério: Tinha vez que ia lá e tinha brinquedo lá e ele vinha e grudava no meu pé, eu falava vai brincar, larga de mim.

P: Então quando a Amanda e o Marcelo iam atrás de você, você não gostava não?

Rogério: Não.

P: Não. E depois cada um ficou num canto ou vocês continuaram juntos?

Rogério: Aí depois eu pedi pra professora deixar eles lá dentro lá. Pra não ficar andando.

Cássia: Que que é isso!

P: E você Marcelo e Amanda? E vocês, vocês ficam juntos na escola?

Amanda: Não, eu não gosto nem ele.

P: Não também? Mas vocês estão na mesma sala?

Amanda: Hurum.

P: Vão continuar na mesma sala ano que vem?

Cássia: Cada um em uma sala. Já conversamos sobre isso.

P: E como é que é? Vocês vão gostar de trocar de sala?

Amanda: Hurum.

P: Vão?

Amanda: Ele vai.

P: Você não? Você vai querer continuar na mesma sala?

Amanda: Ele quer ir pra outra sala porque ele quer fazer bagunça quando a professora sai.

P: E você não deixa ele fazer bagunça?

Amanda: Não é, é que ele vai na onda dos amigos dele, que ele tem.

P: Entendi. Mas você gosta de estudar na mesma sala que seu irmão ou prefere mudar também?

Amanda: Prefiro mudar.

Marcelo: É não é só eu.

P: E na hora do recreio vocês ficam juntos?

Amanda: Não. Ficava com as minhas amigas.

P: É? E em relação às atividades escolares?

Marcelo: Eu faço junto com a Amanda.

Rogério: Eu não, faço sozinho.

P: Você faz sozinho? E quando você precisa de ajuda?

Rogério: Aí eu peço ajuda pra mamãe.

P: É? E você Amanda e Marcelo, pedem pra quem ajuda?

Amanda: Pra mamãe.

P: Você não ajuda os dois?

Rogério: Dificilmente.

P: É? E o pai de vocês?

Rogério: Tem vez que quando ele ta meio xaropão nem dá pra perguntar nada que eu fico com medo.

P: Como é que é a relação da família com a escola, com a diretora, com a professora?

Risos.

Cássia: Vai lá pode contar, como é na quarta série, pode contar. Ele queria que eu ficasse longe da escola, sabe Fernanda. E na quarta série mesmo, ele, os colegas dele falava assim, é, eles não gostava de ver a mamãe lá no portão na saída né, porque sempre que ia ter uma briga, eu tava no meio. Pode continuar Rogério, continua.

Rogério: Não. Pode continuar.

Cássia: Aí Fernanda ele falava assim pra mim “mamãe, hoje vai ter briga, fulano vai pegar ciclano faz de conta que você não vai ver hein”, que eles já falaram, perguntaram pra mim se você vai ta na saída, que não dá pra brigar com você lá não. Ou então assim, eu sou muito, que nem eu falei pra você, eu to presente ali né, qualquer coisinha que acontece eu vou, vejo, e o Rogério fala que não, que não é pra fazer isso né. Agora mesmo lá.

Rogério: Fica chato.

P: Fica chato?

Rogério: Ai sempre que ia dar briga lá, ela vai lá e para, para, para. Aí no outro dia começa, “é Rogério, sua mãe é muito chata, nossa que que é isso, não sei como você agüenta”.

Cássia: Um dia é tanta coisa... pode falar Rogério.

Rogério: Não pode falar.

Cássia: E Fernanda é assim, quando, por exemplo, quando acontece algum problema na prova né, eu falo Rogério, mas ta errado, “mamãe você não vai lá falar com a professora, deixa que eu resolvo”. Só que eu sei que ele não resolve né. Aí eu vou, a Amanda e o Marcelo também. O Marcelo já sabe como eu sou né. Só que assim, eu vou com educação, eu converso. O Marcelo eu falo assim “mamãe aconteceu tal problema comigo, mas não precisa ir lá, eu já resolvi” sabe, só que esse ano teve um probleminha só que ele ficou chateado demais, rasgaram a calça dele. Menina e justo no dia que ele não quis colocar a zorbinha, ele falou que incomoda, só que o menino deu um, como é o nome?

Marcelo: Figurinha.

Cássia: Uma figurinha sabe, esse tal de Iguio aí, pra não contar pro pai dele, que quando eu sai eu vi ele lá de carro né. Aí ele falou “Marcelo eu te dou essa figurinha, mas não conta pro meu pai, não conta pra sua mãe”. Aí o Marcelo chegou em casa, a primeira coisa que ele fez “mamãe o fulano fez isso e isso comigo e não quer que eu conte nada”. Eu falei ta errado. Ta errado por que não se compra silencio de ninguém e esse que ele fez com você foi uma atitude errada, amanhã eu vou chegar e conversar, “olha, deixa que eu resolvo mamãe” e eu falei não Marcelo isso é grave, onde já se viu, hoje ele dá figurinha, amanhã ele vai dar mais o quê. Aí no outro dia já, foi assim Fernanda, antes de sair ele falou um monte na minha cabeça. Falou “mamãe você vai mesmo?”, não só que aí eu explico, é grave, porque não pode, tal né. Aí ele fica e fala assim “ta bom né”.

P: Então quer dizer que vocês preferem resolver?

Rogério: Hurum.

Cássia: E eles falam assim, porque eu conheço a professora do Rogério né e as vezes ele entra na sala e fala “ai Rogério vi sua mãe hoje” ou então assim, “ai Rogério, tudo certo”, porque sabe que qualquer coisinha a gente vai porque eu quero o bem seu. Se aparece uma falta lá eu quero saber pra onde foi, que não foi na escola. A gente quer saber né Fernanda. E eles fala “mamãe não vai muito lá não mamãe”. Até teve uns dias que eu falei pra ele, Rogério a partir de hoje você vai sozinho, você vai resolver tudo sozinho né. Aí foi nesse dia que ele chegou e falou assim, eu achei até interessante, ele falou assim Fernanda, “mamãe eu to meio inseguro, me leva?”. E eu falei então você quer que eu te leve, “não mamãe eu quero que hoje eu não to bem, eu acho que eu não vou conseguir assim, quero que você vai comigo”. Aí eu subi com ele falando, Rogério, se eu tivesse um carro, não seria pagar mico a mamãe levar vocês, porque todos os pais levam os filhos de carro né, e não é mico. Agora a mamãe ta a pé e aí é mico, que os colegas dele começou a falar né, “ai a sua mãe traz”.

P: Você não desce com a sua mãe só até a esquina?

Rogério: de vez em quando.

Cássia: Ele pedia Fernanda, ele pedia, aí chegou, depois que os meninos tentaram assaltar ele começou esse negócio, sabe. Aí quando eu estava no meu estágio, eu deixava ele na casa do tio, próximo né, e às vezes ele não queria ficar perto do tio, na casa do tio, ele queria que eu deixasse ele no portão, mas eu sei que vai ter briga, ia ter alguma coisinha sabe. aí eu falava, não, vamos ficar na casa do tio, mas assim sempre tentando. Só que assim, eu sei que depois vai ter problema Fernanda, sabe. E ele sabe, ele fala “mamãe não vai não, fica”, mas o dia que ele ta meio assim “me leva?”, sabe. Aí eu respeito, na boa, igual eu comento com ele, a mamãe vai estar sempre presente Rogério, vou fazer amizade com as professoras, sou aquele tipo de mãe que vai, conversa. Igual agora né, amanhã vai ter que pegar o boletim dele né, aí ele falou assim “mamãe, se vai ver com tal professor, você vai falar alguma coisa?”, e eu não, o que tiver no boletim, ta no boletim, não tem essa né. É coisa assim Fernanda.

P: E você, Amanda, você não gosta muito que a mamãe fica indo na escola?

Amanda: Eu gosto.

P: Você gosta? É?

Amanda: Hurum.

P: E o pai de vocês, vai na escola, como é que é?

Cássia: Pode falar a verdade.

Amanda: As vezes.

P: Vai as vezes?

Rogério: Dos meus colegas vai todo dia.

Cássia: É que ele leva né. Pode falar Rogério. Será que é bom eu sair daqui porque eles tão meio assim de falar alguma coisa?

Rogério: De vez em quando ele vai lá pra reclamar alguma coisa, mas vira uma baixaria que...dá muita vergonha.

P: Como assim?

Rogério: Que nem o dia do assalto, ele foi lá e começou a grita e eu falei calma, calma, fala baixo né. Aí chegava pai, mãe, chegava professor pra deixar aluno lá, aí caixa de giz, os negócios lá, aí viu uma professora minha que no outro dia ela já começou a contar pros alunos já. Aí eu peguei e falei que era tudo mentira. Aí eles começaram a me zoar, só que daí, só que daí, eu falei que era mentira né. Aí ta. Aí eu contei pra ele, aí ele foi lá reclamar também.

P: Seu pai foi reclamar?

Rogério: Foi. Eu fico não vai, não vai, não vai, mas não tem jeito. Tem vez que eu já sei quando ele vai no colégio, é quando ele pega a carteira e as vezes um boné, aí eu já falo, aí já vai no colégio já falar alguma coisa. Aí eu já fico meio esperto já.

P: E na sua escola seu pai vai Marcelo?

Marcelo: Vai....ele também briga lá... também da vergonha.

P: E você Amanda?

Amanda: Ah...tenho vergonha também, ele grita muito... por qualquer coisa.

Cássia: Ele briga, ele briga, ele faz escândalo, então tem coisa que eu falo assim, deixa que eu vou e converso. E ele fala “não mas você não resolve, você não sei quê”. Ele quer partir pro lado da ignorância. Então Fernanda, e aí as vezes eu comento, falo assim, tem coisa que eu nem comento mais com ele. Dá grito, igual coleguinha mesmo quando acontece alguma coisa, aconteceu uma briga com o Rogério, logo no início, logo que mudou né Rogério, nas férias de julho né. A Amanda e o Marcelo vivem... O colega dele, que eles cresceu junto, de repente. Aquele tipo de criança, dupla personalidade, em casa é uma coisa, fora é outra. Chegou, desde o comecinho do ano, provocando o Rogério, provocando o Rogério, né. Nós tentamos relevar como se diz né, aí os dois se pegou, chegou um momento lá que se pegaram. Aí o Pedro queria descer

na casa do colega nosso pra brigar, não sei o quê, eu falei calma porque é complicado né, tem a amizade, tem tudo isso. Aí o menino começou a falar que foi o Rogério e o Rogério... aí Fernanda e a gente fica, aquele coleguinha que, a mãe dele tirou ele do Vicente Rijo pra colocar lá, conforme o Rogério pra dar uma ajuda pra ele, só que tudo que o Rogério falava, “você não sabe de nada”, né Rogério. “Você é isso”, fazendo as coisas e colocando a culpa no Rogério lá.

Rogério: Aquele menino quando a professora ia lá coloca ele na diretoria, ele ia lá e falava que era eu.

Cássia: Eram três Rogérios, sabe. E menina chegou nesse ponto agora, o Rogério chegou e a gente percebia assim pelo olhar do Rogério, do meu Rogério, ele já tava falando, “mãe eu não acredito que o Rogério veio invocar comigo”. Só que assim, ele emprestava o livro hoje e não vinha entregar pra aula, ele deixava pra amanhã e esquecia. E ia ter aula daquele livro hoje. Entendeu. Era umas coisinhas tão...

Rogério: Ele fazia de tudo pra me ferrar. Eu falava, tipo assim, primeiro dia que ele chegou lá na sala lá né, ele tava na quinta C e aí ele passou pra minha sala, aí eu comentava com ele sobre o meu amigo né, ele abria e eu fiquei sabendo de algumas coisinhas né, aí eu fui lá e falei você vai ver daqui a pouco, vou contar pra sua mãe.

Cássia: Assim, umas coisas sabe assim. Eu vou falar que era do tipo assim, ele via um defeito pra chegar em mim contar e o Rogério apanhar. E Fernanda, mãe e pai evangélico, tem que fazer de tudo né, dentro da igreja deles, né. Só que na frente da mãe o menino segue assim, tudo um pouquinho, só que lá fora é outro. E chegou num ponto assim que eu alertei a mãe dele e assim que ele veio do Vicente Rijo, ele entrou no colégio já começou a entrar no meio da roda dos meninos maconheiros. E eu fui tentar alertar minha amiga entendeu. Eu falei assim, eu falei isso, eu to te alertando, porque eu te conheço a muitos anos né, e o Rogério e ele cresceram juntos, aí chegou num ponto assim que a mãe não gostou. E agora foi . Eu falei pro Rogério, você também é daquele tipo, provocou, vai revida né. Tenta contar até dez né. Agora o ano que vem não sei, o Rogério passou, não porque assim, muito assim, horário de aula só brincadeira, briga né. Aí eu falei pro Rogério vamos esperar o ano que vem a gente vê né. Se cair na mesma sala a gente muda né. O Rogério é tranquilo, mas mexe com ele. Acho que é só.

ANEXO 7: FAMÍLIA 4 – ARTUR, AUGUSTO, LAURA, MARIA E CARLOS

ANEXO 7A: ENTREVISTA COM ARTUR

A entrevista foi realizada no dia 22/11/07 na instituição especializada que a criança freqüentava, em sala privativa. Teve duração de 15 min. e 53 seg. Foram explicados os objetivos da pesquisa, e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Primeiro eu gostaria que você me contasse como é a relação com a sua família, com seu pai, sua mãe, seus irmãos.

Artur: É boa, boa...é boa. (pausa).

P: E quais são as coisas boas?

Artur: (pausa) Quando todo mundo ta reunido...junto. (pausa).

P: E por que que é bom quando todo mundo está junto?

Artur: ...É porque...é legal ter a família junta. (pausa)

P: Sempre é legal?

Artur: ..É...as vezes não é tão boa. (pausa)

P: O que não é tão bom?

Artur: Ah...tem coisa que não são tão boa...ah...quando morre alguém na nossa família. (pausa).

P: E já morreu alguém?

Artur: Meus bisavós. (pausa)

P: E você tinha muito contato com eles?

Artur: Não, não conheci...não morre ninguém que eu conheci. (pausa)

P: E tem mais alguma coisa que não é tão boa?

Artur: (pausa) Não. (pausa).

P: Tudo é bom?

Artur: É...família é importante. (pausa).

P: Por que sua família é importante para você?

Artur: Não sei. (pausa)

P: E a escola? Você gosta de ir na escola?

Artur: Adoro! (fala com empolgação) Gosto quando o professor passa produção de texto. Gosto de escrever texto de tudo que o professor passa. (pausa).

P: Que mais você gosta na escola?

Artur: Também um pouco de matemática também. Eu gosto....mas...é que...mas é mais difícil matemática...eu acho mais difícil. (pausa)

P: E no recreio, o que você gosta de fazer?

Artur: No recreio?

P: É.

Artur: ...É...é que geralmente eu não faço nada no recreio. Só fico passeando pela escola...um amigo me leva lá. Agente ficava indo num mato lá que agente chama...que era bom...que agente brincava lá...era no fundo da escola, mas agente não gosta de lá. (pausa)

P: Não? Por que?

Artur: É que o Augusto que não gosta, é porque ele levou um escorregão. (pausa)

P: E ele se machucou?

Artur: Não...mas ele não gostou que ele escorregou. É que todo mundo viu, ele não gostou... (ri).

P: E você gostava de ir lá?

Artur: ...Gostava...gostava... (pausa)

P: Então agora você não brinca mais na hora do recreio?

Artur: Brinco, brinco lá na mesa, quando eu to, quando agente ta comendo, né...quando nós ta tomando lanche, nós conta piada...é...nós conta piada.

P: E em casa, o que você gosta de brincar?

Artur: Gosto de brincar com meu irmão de carrinho...hum...de assistir TV...ah....gosto de ver chiquititas que passa no SBT e Chaves...ah...lá em casa eu não tenho horário para dormir, mas quando eu chego na escola eu não fico com sono. Tem dia que é duas horas da manhã e eu minha mãe, meu irmão e minha mãe ta acordado. (pausa)

P: Ah é? E o que vocês ficam fazendo?

Artur: Assistindo TV. Quando agente vê alguma coisa interessante ou a minha irmã coloca DVD...O Augusto também fica acordado só que ele dorme no sofá e quando ele acorda, acorda falando...e nem sabe o que falou. Um dia agente, o Augusto tava dormindo, né, ele levantou a cabeça e falou assim pra mãe: “Mãe agente já chegou no terminal?”. (ri). Outro dia ele falou pra minha Irma...que o apelido dela, é que nós chama ele de Tata, né, mas o nome dela mesmo é Laura, né? “Tata, tata e o resultado?” E daí outro dia agente tava indo dormi, e agente tava...aí minha imrã perguntou, “To” que é o apelido do Augusto, né, aí ela falou, “Tô, você ta coberto?” Aí ele falou, “Quanto que é quatro vezes cinco”, parece, (ri), ele tava dormindo e falando... (ri)...Só ele que fala dormindo...é...as vezes eu falo...mas eu não lembro o que eu falo.

P: E com a Laura, o que você gosta de fazer com ela?

Artur: ...ah...hum...ela nem brinca com agente...é que ela já tem onze anos, né,...mas, quando ela brincava com agente, quando agente era pequenininho, agente brincava, tinha, as vezes tinha de brincar de carrinho e as vezes de escolinha. Daí agente brincava.

P: E agora vocês não brincam mais?

Artur: Ah..tem dia que ela chama agente pra brincar, mas é muito dificil...só quando ela não tem nada pra fazer. (pausa).

P: E você briga com os seus irmãos?

Artur: Ah...como todos os irmão, briga, mas aí já ta pedindo desculpa, é isso.

P: E por que vocês brigam?

Artur: As vezes, eu penso que agente ta brincando de carrinho e aí agente bate a cabeça aí o Augusto fica nervoso e já bate na gente. Às vezes também quando agente ta fazendo tarefa aí eu tenho que corrigir ele, é porque as vezes ta, do que ele escreve, né, aí ele fica bravo comigo, mas daí agente já pede desculpa. É rapidinha a briga. (pausa).

P: E com sua irmã?

Artur: Ah...agente, ela...irrita agente aí agente irrita ela, agente enche o saco né. Tinha um leite Laura lá em AC, (ri) daí agente chama ela de vaca, chama ela de vaca, daí ela se irrita. Só que depois nós já pede desculpa...Assim nós vai levando a vida.

P: E com sua mãe, o que você gosta de fazer com ela?

Artur: Tudo!...é... (pausa)

P: E vocês brincam juntos?

Artur: Brinca, de tudo. (pausa)

P: E com seu pai?

Artur: Meu pai...ele trabalha fora...ele vai...ele vai trabalha e de quinze em quinze dias ele volta. (pausa)

P: E quando ele está aqui, o que você gosta de fazer com ele?

Artur: Tudo também. (pausa).

P: E você briga com seus pais?

Artur: Não.

P: E eles, brigam com você?

Artur: Ah...briga...quando nós ta fazendo muita bagunça...é...é isso.

P: E vocês fazem muita bagunça?

Artur: Faz. A minha irmã, a minha mãe também fica brava quando agente coloca as coisa e não guarda no lugar...nós tira do lugar e não volta, não guarda.

P: E com seus colega de escola, você encontra com eles fora da escola? Vocês brincam?

Artur: Não, só na escola.

P: E na escola vocês se dão bem?

Artur: Ah...damo...só que na sala tem uns moleque que fica me irritando, umas meninas, eu não sei.

P: Como eles te irritam?

Artur: Tem um moleque lá que fica pegando minhas coisas e eu vou lá fala com ele aí ele me dá as coisa...E tem...Tem uma menina, né, fica falando mas depois ela pede desculpa. Os menino não. Uma vez ele pegou uma...uma punção que eu escrevo, né, aí eu falei pra ele me dá, né, e falei que ia rabisca o caderno dele aí ele me dá por causa disso. Mas eu tenho que falar as coisas, que se não eles não dão....Eu sei me defender, né?

P: É?

Artur: É.

P: E tem colegas legais?

Artur: Um monte. Todo mundo é legal, mas é que tem vezes que...é...como todo mundo é...todo mundo as vezes é legal, as vezes é chato, assim vai levando a vida.

P: E com o professor? Como é sua relação?

Artur: Ele é legal. Tudo que ele faz. Tudo que ele passa eu gosto....Ele é legal.

P: E tem alguma coisa na escola que você não gosta?

Artur:...ah...não....gosto de tudo. (pausa).

P: Alguém te ajuda nas tarefas escolares?

Artur: Não...eu sento junto com o Augusto ali...e o professor...e agente faz. (pausa).

P: E na sua casa, alguém te ajuda?

Artur: A minha irmã, quando...o professor passa coisa pra mim...é...tarefa...assim, difícil...e quando passa alguma coisa assim...que eu e o Augusto temo um livrinho...ele deu...o professor e falou pra nós...é...coloca em Braille, né. Daí a minha mãe e a minha irmã dita pra gente...eu gosto quando elas me ajuda. (pausa).

P: E você acha que sua relação familiar ajuda sua relação na escola?

Artur: Acho que sim...eu gosto que meu irmão ta na sala, um ajuda o outro...nós nos ajuda...mas nós também briga, quando o Antônio....as vezes o Antônio acorda nervoso...nós fala com ele e ele já “auau”. E depois agente só fala um negócio lá e ele nem...ele fica nervoso...aí eu falo para ele desculpar e ele desculpa.

P: Se você pudesse estudaria em sala diferente?

Artur: Não...eu gosto da mesma sala...fica mais fácil...daí, é mais fácil porque eu já fico sabendo de tudo que o Augusto faz e também...agente...nos ajuda lá em casa fazendo tarefa quando o professor...nós sempre faz tarefa junto, um ajuda o outro.

P: Tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre a escola?

Artur: Lá na escola todo mundo gosta dagente....mas, num dia lá, é uma menina, lá, ela não tava sabendo nada. Aí eu tava quieto lá no meu lugar e a menina começou a mexer comigo aí eu falei “Menina eu acho que você não sabe, não, né, você não ta vendo eu não enxergo”. Acho que ela não reparo, aí eu falei: “Menina eu não sei se você reparo no rosto dos outros mas eu não enxergo não”. Daí ela começou a resmungar lá, mas depois, eu falei, disse pra ela, aí ela ficou quieta.

Porque eles fica nos...fica falando as coisas que nem sabe da gente, daí eu falo...ai...eu fiquei...ai eu fiquei...ai não sei o que eu fiquei, mas eu falei isso para a menina, eu falei porque ela tava vendo que eu não enxergava e ficou falando isto. Porque dá para saber no rosto da pessoa, né...a menina veio falando isso...Assim, eu ando sozinho lá na escola, que nem, o banheiro lá embaixo quando ta fechado eu peço para o professor ir no banheiro, eu passo assim na porta e vejo se ta fechado ou aberto então eu mexo lá com o trinco e se tiver trancada eu sei que eu não posso entrar, né, então daí eu subo a escada ou a rampa, na rampa não pode mais entrar porque ali no topo lá de cima ta fechado, então eu vou pela escada...Daí os outros quer me ajuda mas eu sei andar, porque quando não tem ninguém agora, assim, no meio das aula, e eu preciso sair, então ninguém ta lá, ninguém pode ajudar, então eu ando lá na escola...Antigamente eu não sabia anda lá na escola, a escola que eu estudava lá em Apucarana era pequenininha, não tinha nem escada, aí quando eu vim pra cá, e tinha que andar sozinho eu me batia tudo, mas eles me ensinaram a andar lá e agora eu aprendi. (pausa).

P: E na escola você usa a reglete, né?

Artur: É...olha o calo que fez na minha mão (mostra a mão)...já fez calo, é com essa mão que eu seguro, mas...também...eu gosto de escreve...é legal também, né...mas cansa. É isso da escola, né?

ANEXO 7D: ENTREVISTA COM AUGUSTO

A entrevista foi realizada no dia 22/11/07 na instituição especializada que a criança freqüentava, em sala privativa. Teve duração de 15 min. e 02 seg. Foram explicados os objetivos da pesquisa, e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Como é a sua relação com sua família? Com seus pais, seus...

Augusto: (interrompendo) Bem.

P: É boa?

Augusto: é.

P: E o que tem de bom?

Augusto: É...que...quando é Natal toda gente se reúne, e também é porque dia de...é....é....ah....é porque a gente não implica com as coisas....e também porque não briga. (pausa).

P: Não briga?

Augusto: Nunca.

P: É? E o que você gosta de fazer quando está em casa?

Augusto: Brinca....é.....de qualquer coisa...é....brinca de carrinho e bola....só que eu não sei joga. (pausa).

P: Então, além de carrinho você gosta de brincar de mais alguma coisa?

Augusto: É...de advogado.

P: E como é esta brincadeira?

Augusto: É pega, é pega...é pega uns caderno, e daí a gente fica escrevendo, e daí a gente pega o controle e finge que é nosso telefone. (pausa).

P: E com quem você brinca de advogado?

Augusto: Com o meu irmão e com a minha irmã de onze anos, ela gosta de pega um telefoninho, igual o da professora que tava lá dando aula, aí ela pega e fica brincando...ela faz o dever da escola, né, aí depois ela pega uns caderno já do ano passado da escola, né, e ela fica escrevendo. E daí a gente também escreve. Eu gosto de brinca com eles.

P: Com seus irmãos?

Augusto: É, com eles.

P: E tem alguma coisa que não é tão boa?

Augusto: É...sabe...é....quando...ta muito, muito calor e dá vontade de fica assim no quarto, e daí a gente só pensa...dá uma dor de cabeça quando fica no sol, quando ta muito calor...e daí eu acho ruim.

P: E o que você não gosta muito de fazer com seus irmãos?

Augusto: Ah....(5 segundos) ai, eu não sei.

P: Não?

Augusto: Não, não sei.

P: E o que você gosta de fazer com a sua mãe?

Augusto: (4 segundos) Com a minha mãe?

P: É?

Augusto: Ajuda ela...quando ela ta lavando a louça eu e o Artur pega e enxuga e eu guardo e o Artur enxuga e eu faço isso com a minha irmã também.

P: Que mais você gosta de fazer junto com elas?

Augusto: Não sei.

P: E o que você não gosta de fazer com ela?

Augusto: (5 segundos) Não sei também.

P: E com seu pai, o que você gosta de fazer?

Augusto: Meu pai ta trabalhando né? Aí não dá.

P: Mas ele não vem pra casa?

Augusto:...é...eu gosto de...conversa e mostra as coisa que eu fiz...também eu gosto de ir passear com ele. (pausa).

P: E onde você gosta de passear?

Augusto: Não, é que...nós fica só andando tem vez...andando lá pra conhece o bairro...eu gosta.

P: E que mais você gosta?

Augusto: Mais nada.

P: E com seu pai, tem alguma coisa que não é tão boa?

Augusto: É...eu gosto também de anda de bicicleta com meu pai...eu não posso anda de bicicleta controlando ela aí eu ando com meu pai. (pausa).

P: Então, tudo que você faz você gosta? Não tem nada que você não gosta muito de fazer?

Augusto: (10 segundos) ...é...é.....Eu não gosto de cenoura, de abóbora e....de cebola.

P: E a sua família é importante pra você?

Augusto: É.

P: Por que?

Augusto: Porque a nossa família nos ajuda, né?

P: É? Ajuda em que?

Augusto: Em tudo que a gente precisa.

P: E da escola, você gosta?

Augusto: Gosto.

P: Do que você gosta na...

Augusto: (interrompe) Quando o professor passa produção de texto...também quando é...de matemática.

P: E que mais?

Augusto: Brinca na hora do recreio. Tem um, sabe? Tem um morrinho ali que daí a gente brinca e desce correndo...Um dia eu escorreguei, não machuquei mas eu escorreguei e caí de bunda.....agora...acho que...agora a zeladora da escola não deixa mais ir lá.

P: É? Por que?

Augusto: Porque, quando, quando....ah...eu não sei.

P: E agora então do que vocês brincam?

Augusto: A gente fica andando...e tem vez que a gente fica tomando lanche, nós fica lá na mesa contando piada. (pausa).

P: E você tem amiguinhos na escola?

Augusto: Ih...muitos!

P: E você brinca com eles só na escola ou fora da escola também?

Augusto: Só na escola....e tem uma menina que o apelido dela é banana.

P: É? Por que?

Augusto: Porque o inspetor chamo ela de banana...é...mas eu não sei porque...e tem um que se chama Artur também, chara do meu irmão. E daí tem uma lá na sala.

P: Uma o que?

Augusto: Um Artur. Assim, tem três Artur.

P: E fora de escola você brinca com mais alguém além dos seus irmãos?

Augusto: Tem, tem umas menina...assim, uma tem quatro e a outra tem cinco aninhos. E também a minha mãe vai ser a madrinha...é...a madrinha da irmãzinha delas recém nascida, que vai fazer três mês sábado. Não, é dois mês quer dizer.

P: E do que você brinca com elas?

Augusto: A gente brinca....sabe? De corre, né? E também a gente pega uns bonequinho delas e a gente tem que pega e daí elas puxa da nossa mão e daí a gente tem que, sabe? Que nem polícia e ladrão. Elas roba alguma coisa e aí a gente tem que corre atrás delas. Um dia quando a gente morava lá em AC no ano passado, a gente tava brincando de ladrão e polícia e daí o Artur, não...fui eu...e daí eu bati com a cara no portão da minha vó.

P: E machucou?

Augusto: Fez aquele bocão.

P: Bocão?

Augusto: É, inchou a boca.

P: E na escola? Você gosta do professor?

Augusto: Eu gosto.

P: Por que? O que ele faz que você gosta?

Augusto: (5 segundos) é....não sei.

P: E que mais você gosta na escola?

Augusto: Dos meus colegas?

P: De todos?

Augusto: Tem um lá muito...é....bem....um que é muito engraçadinho, né?

P: É?

Augusto: Sabe o que ele faz?

P: O que?

Augusto: A gente não pode nem deixa nosso material quando nós vai pro recreio que ele pega e fica fuçando, e daí eu já peguei, e um material bem pequenininho que chama punção, eu enfiei no meu bolso, quando eu vo na hora do recreio eu ponho no meu bolso.

P: Se não ele pega?

Augusto: Pega, não é muito legal....E também, ele falou que é pecado ter medo da morte. (pausa).

P: E por que ele falou isto?

Augusto: Não sei.

P: E você tem medo?

Augusto: Ah, eu tenho! Mas eu não penso muito nisso, até deixo isso pra lá porque é feio fica pensando nisso. É pecado, né?

P: É? Você acha?

Augusto: E daí todo mundo deu risada dele, e daí uma menina falou que não é pecado não, que o que é pecado e a gente deseja a morte pra gente, mas não ter medo. (pausa).

P: E alguém ajuda você nas atividades da escola?

Augusto: Uhum. Tem o professor, e sabe aquela professora? Aquela que ajuda?

P: A professora auxiliar?

Augusto: É, ela também me ajuda.

P: E como eles te ajudam?

Augusto: Ah, eles ficam perto de mim e me ajudam quando tenho duvida.

P: E em casa, alguém te ajuda?

Augusto: A minha mãe e a minha irmã...e...e o meu irmão também quando, e eu também ajudo ele.

P: E você gosta de estar na mesma sala do seu irmão?

Augusto: Eu gosto, porque na hora que eu não sei de uma coisa ele me ajuda e eu também ajudo ele na sala.

P: Então facilita ter seu irmão junto com você na classe?

Augusto: Ah, bastante!

P: Se você pudesse escolher ficaria com seu irmão na mesma sala ou em sala separada?

Augusto: Na mesma sala, no ano passado nós estudava separado, lá em AC, ele era da outra turma. (pausa).

P: E você preferia?

Augusto: Não, eu prefiro agora na mesma sala.

P: E lá em AC, você gostava da escola?

Augusto: Eu gostava também, mas tinha uma coisa que eu não gostava, porque lá a professora passava exercício e não explicava e aí eu não conseguia entender...e também, essa professora só passava exercício pros outros, eu não conseguia fazer. E também teve uma vez ela passava pra mim pintar assim, umas colas que tem assim, uns negócio de alto relevo. Então, ela passava pra mim pinta e aí um dia ela fez uma continha só que eu esqueci. Eu gosto mais de ir na escola aqui, porque aqui, aqui tem mais recurso. Lá tinha, só que...só que...era bem pequenininho a sala, tinha uma sala que a gente ia...era uma escola da quinta e da quarta que tinha uma salinha especial que a gente ia. Só que ela ensinava o que ela sabia.

P: Quem?

Augusto: A professora da salinha, e ela não sabia tanta coisa que nem aqui.

P: Aqui?

Augusto: É aqui na instituição especializada (referindo-se a instituição especializada).

P: E sua família facilita a sua interação na escola?

Au. Uhum, porque quando eu pergunto alguma coisa pra minha irmã ou pra minha mãe elas me ajuda.

P: E tem mais alguma coisa que você acha legal me contar?

Augusto: Ah...tem...sim...Tem! Na escola, veio um palhaço no dia das criança, foi numa quinta feira, né? Veio um palhaço o Mr. Tom, e daí, e daí, ele escolhia as criança menos eu e o Artur. E daí tinha uma menina que falou pro meu irmão, este cego, não, “este menino é bobo”, mas eu não sei porque ela falou isto. Daí o Artur deu uma bronca dura nela. Ela falou: “Esse ceguinho é bobo”. Daí o Artur falou: “E daí, te importa se eu sou cego? Se te importa vai pra lá”.

P: E como você se sentiu?

Augusto: Mal né, mas já to acostumado, eu enxergo bem pouquinho deste olho (esquerdo), quer dizer vejo só luz, mas to perdendo tudo.

P: E como é isto para você?

Augusto: Ah, já acostumei, agora já faço tudo sozinho. Agora acabou, era só isso?

ANEXO 7C: ENTREVISTA COM MARIA

A entrevista foi realizada no dia 26/11/07 na instituição especializada freqüentada pelas crianças. Teve duração de 25 minutos. Foram explicados os objetivos da pesquisa, entregue a carta de informação ao sujeito de pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Maria forneceu a pesquisadora os dados pessoais e foi autorizada a gravação da entrevista.

P: Você sabe qual o diagnóstico das crianças?

Maria: Quando eu tava grávida deles eu tava de um mês e pouco e não sabia porque descia normal, né, eu tomei aquela vacina da rubéola. Eu já conversei tudo, desde que eles nasceram o médico disse para mim que não é, fizeram o exame e tudo, né, aí também não deu nada. Eu tive muita pressão alta também, no começo da gravidez tomei muito remédio. Dos 5 meses até os 7 meses e meio eu fiquei no hospital. Eles nasceram com a cegueira, é glaucoma congênito. Ai fez cirurgia e até com 5 anos eles enxergou, depois de 5 no perdeu, e foi aparecendo mais coisa depois do glaucoma. Deu catarata, cristalino, descolou a retina, hoje eles enxerga só a luz. Vão precisa do Braille e da bengala. (pausa).

P: E como é sua relação e a do seu marido com as crianças?

Maria: Eu acho que é normal (pausa).

P: Como vocês reagiram em relação à perda da visão?

Maria: A gente já sabia, né, o médico já falou pra gente que ia fazer a cirurgia pra recuperar um pouco, mas com o tempo ia perder, então, a gente já sabia o resultado, como ia ser, então não foi assim tão difícil. A gente já tava sabendo já. O médico explicou certinho no primeiro dia, eles tavam com 4 dias quando fez a primeira cirurgia. (pausa).

P: E como foi este período?

Maria: Foi complicado, foi dentro do centro cirúrgico que a pediatra falou pra mim, né, tirou um, aí ela falou assim pra mim “teu menino é cego”. Era uma pele, uma pelinha azul que ficava em cima da menina do olho. Ai, depois de cinco minutos foi o outro, aí, eu sei que eu desmaiei na hora. Ai, na hora que eu acordei já tava dentro do quarto. (pausa curta). Foi um choque, foi, né, porque você ta esperando, dos gêmeos, você ta sabendo que a criança ali ta com saúde tudo. De repente a médica fala que na hora, dentro do centro cirúrgico, nossa é terrível. Eu ainda estava no parto quando ela falou, dentro do centro cirúrgico ainda. Ai ela falou na hora pra mim e eu desmaiei e eu não desmaio por nada não. Ai tava todo mundo em volta de mim lá no quarto já. (pausa).

P: E para o seu marido, como foi?

Maria: Ah, assim, na hora foi um choque né, porque, você ta esperando, mas você não sabe. Fazia, fazia ultrassom, sabia que tava perfeito de saúde e tudo, mas, não dava pra ver. Nós não sabia. E na hora é um choque sim, depois aí foi, ichi, foi difícil (pausa curta) o começo. (Pausa).

P: Difícil, como?

Maria: Foi porque, eu tinha a menina pequena com dois anos e meio e aí já vem os dois com este problema. Então eu já tava assim, mais cuidando dos dois (pausa curta). Eu não tinha tempo para a menina, era só cuidar dos dois pois toda semana tinha que levar no médico (pausa curta). Medir a pressão, então, foi difícil (pausa curta). Foi difícil pra aceitar no comecinho, foi difícil, (pausa curta), nem lembro o que eu sentia.

P: E para a Laura, como foi?

Maria: Ela é bem atenciosa com eles, ela cuida bem deles, você precisa de ver. Em AC eles estudavam na mesma escola, ela que estudava junto e eu ia trabalhar. Quando eles tavam com

dois anos e pouco eu pus eles na creche pra eu ir trabalhar até quando tinham cinco anos eu trabalhei. Ai ela que levava eles, que eles estudava na mesma escola. Ai ela levava, ficava com eles em casa, que tinha uma menina, é normal os três, você precisa de ver. (pausa).

P: Vocês eram de AC? Quando vieram para esta cidade?

Maria: Nós viemos dia 29 de dezembro. Eu coloquei eles pra estuda aqui (referindo-se à instituição especializada onde ocorreu a entrevista), só que nós vinha uma vez na semana e ficava o dia inteiro aqui, né, ai nós deixamo nossa casa lá e veio prá cá. Nós tamos aqui por causa disso. (pausa).

P: E como foi esta mudança?

Maria: Foi tranqüila. Já tamos adaptados. (pausa curta) Só os primeiro dia, né, que é difícil pra nós aprender as coisa. Tem um ano já. (pausa).

P: E para as crianças como foi?

Maria: A Laura ta estudando no C., faz a quinta série, e eles tão na B. Agora eu levo eles na escola, só que na escola eles se viram, eles vão sozinho. (pausa curta). Eles se viram sozinho na escola. (pausa).

P: Em casa como é a relação das crianças?

Maria: Eles brinca eles briga, é assim o dia inteiro quando eles tão em casa. (pausa curta). Desse jeito. (pausa).

P: Do que eles brincam?

Maria: Eles brinca de...eles gosta de brincar de carinho, eles...tem vezes que eles fica lá no quarto conversando, um conta historinha pro outro (pausa curta). Coisa assim. (pausa).

P: Eles gostam de brincar de mais alguma coisa?

Maria: Ah...eles escreve...braille...coisa assim. Eles tão bem no Braille....Quando eles não tão brincando assim de carrinho eles catam a reglete e ficam assim escrevendo. (pausa curta). Escreve o tempo todo, escreve historinha, você precisa de ver. (pausa).

P: E com a Laura, eles brincam?

Maria: Brinca. (pausa).

P: Brincam do que?

Maria: Ah...eles fica escrevendo...eles ensina ela o Braille também. Ela já sabe um pouquinho e eu to aprendendo aqui, nos primeiro dia parecia que era difícil depois é fácil. (pausa curta). No começo parece que é difícil mas não é não...Eles gosta de ver TV também, quando eu to na sala eles pergunta o que ta passando, eles escuta barulho, aí eles quer saber e pergunta o que ta acontecendo, mas só no escuta parece que eles já tão vendo.

P: E o que eles gostam de assistir?

Maria: Eles gosta de assistir desenho...aquele...eles gosta de assistir Chaves, desenho do Chaves, aquela novela que passa no SBT...a Chiquititas, essas coisa...mas eles consegue ver mesmo que eu não explique...a Laura também fica lá, eles fica tudo junto, sabe.

P: E por que eles brigam?

Maria: Não sei, não dá pra entender, na hora que eles tão brincando também tão brigando um com o outro, os meninos...um quer brincar de uma coisa e o outro já não quer, aí já começa.

P: E com a Laura, eles brigam?

Maria: Briga também...ah....sei lá porque. (Pausa).

P: E quando eles brigam, como você reage?

Maria: Eu fico brava com eles aí eles vai e um pede desculpa pro outro...na mesma hora que já tão brigando já pede desculpa um pro outro. (pausa curta). Eles não desgruda um do outro, onde ta um o outro ta junto...com a Laura é também desse jeito. (pausa curta). Ela gosta mais de

provoca os dois e eles fica bravo com ela... eles briga assim de boca, não é de bater. Eles sempre discute, aí eu fico brava com ela e ela para.

P: E em relação a perda da visão, você conversa com eles e com a Laura?

Maria: Eles sabe porque eles ficaram cego, eles sabe, você pergunta pra eles...se você perguntar pra eles eles fala tudinho, eles explica o que tem no olho tudo, porque o médico falava. (pausa).

P: E você sabe como eles se sentem em relação a cegueira?

Maria: Pro Artur que perdeu primeiro foi bem estressante. Enxergou até os 5 anos aí de repente ele perdeu assim, ele ficou bem nervoso...agora já não ta mais.(pausa curta). Você não podia falar nada com ele que, você precisa de ver, era terrível. Agora não, agora não...ele não dormia...não....queria ficar só conversando. Passava a noite em claro, não dormia de jeito nenhum...ficava conversando sobre qualquer coisa. Agora já acostumou, agora já não liga mais não. (pausa curta) Agora o Augusto, ele perdeu faz mais pouco tempo, ele perdeu o olho direito primeiro, depois o esquerdo e aí fez uma cirurgia pra baixar a pressão, a pressão baixou só que a visão dele não adiantou nada.... mas ele é mais tranqüilo que o Artur...desde quando nasceu, ele sempre foi mais tranqüilo. O Artur sempre foi mais assim...agitado.

P: E a Laura, como se sente?

Maria: Ela sabe...desde quando foi crescendo já, né, ela foi sabendo, nós foi contando, foi explicando pra ela. Eu acho que é normal porque quando ela vai sair assim com uma coleguinha ela chama eles. Vai tudo junto, se o Artur não vai é o Augusto que ela leva...ai é assim...não tem preconceito não. (pausa curta). A Laura se dá melhor com o Artur...o Augusto é assim mais pro meu lado. Não sei porque ela se dá melhor com o Artur, mas é desde pequenininha... é que sempre o Augusto foi mais apegado em mim, né, então, aí, era mais os dois junto ali.Aí foi crescendo assim neste termo. (pausa).

P: Tem mais alguma coisa em relação a família que você acha relevante?

Maria: Não...acho que não...não tem nada não, é bem normal.

P: Então, em relação à escola, como você percebe a inclusão escolar?

Maria: Pra mim, eu acho que ta certo, né, porque uma pessoa sempre tem que tar no meio da outra. Eu acho que não deve ter separação, eu acho que não. Eu acho que é bom pras crianças irem pra escola. Desde dois ano e meio aos cinco eles foi pra creche, aí da creche já saiu e foi pra escola, lá onde, quando eles entraram a primeira vez na escola foi terrível... A molecada chama eles de cego e, nossa, precisa de ver, eu sempre precisava tar lá. Depois daí eles foi acostumando, mas no começo o Artur não queria ir mais pra escola só que depois foi acostumando. Não queria ir de jeito nenhum, precisa de ver. Foi....depois no outro ano que já passou pro primeiro ano, aí os coleguinhas já cuidavam dele, aí onde eles iam, quando eles iam pro banheiro, um brigava com outro pra cuidar, os colega, né. Mesmo aqui na escola tem vezes que os colega briga um com outro. Mas no começo foi difícil, tinha preconceito na outra escola. (pausa).

P: E com os professores, como é a relação deles?

Maria: Então, na primeira escola tinha uma professora que era bem assim...preconceituosa, essa uma, ela era. Depois daí ela aceitou, mas no começo daí ela era bem diferente das outra. As outra tratava eles bem, mas essa uma não. Essa uma era bem diferente das outras. Elas dava as mesma atividade para eles que tava dando pros outro, eles sempre levava tarefa de casa e tinha uma outra menininha que estudava com eles que tinha a mesma tarefa...Só que o problema lá é que não tinha muito recurso lá. Lá não tem a instituição especializada que nem aqui, aí tinha uma outra escola que tinha uma salinha com uma professora, mas, assim, ela não ensinava sabe, não tinha muito recurso. Era uma sala igual essa aqui (a sala que estávamos tinha duas mesas e alguns livros). Não tinha muito recurso, aí não teve jeito, tivemos que mudar pra cá, né. Os dois é muito esperto pra deixa sem estudo, num dá. Aí nós mudamo pra cá.

P: E na escola que eles estão agora?

Maria: Aqui foi tranquilo com os colega, foi bem tranquilo.

P: E como a ida para a escola afeta a família?

Maria: Bom, nós mudamo pra cá, mas de resto não afeta não. (pausa curta) Assim, afeta do lado bom, nós fica mais tranquilo com eles na escola...vê eles se desenvolve, ir bem, é bom pra família.

P: E como é sua relação com a escola?

Maria: No primeiro dia que eu fui lá, nesta escola daqui, primeiro dia da aula, né, o professor deles já conversou comigo, tudo normal, a diretora também. Eles são abertos...a diretora ficou mais de uma hora conversando comigo lá, fui bem recebida aqui. Eu que levo eles, né, então se tem alguma coisa eles já conversa comigo, né. Se precisa eles manda recado no caderninho, é tudo assim.

P: E como você percebe a relação do professor atual com o Augusto e o Artur?

Maria: Eu acho que eles tão se saindo bem. Sempre que eu vou lá ele ta ali...é, ele senta na carteira junto ali deles, ele senta com os dois, né. Os dois gosta do professor, ele é muito atencioso. Os dois professor, o da sala e da historinha.

P: Historinha?

Maria: É, ele conta historinha pra sala....hora do conto...é isso. Eles gosta dos professor.

P: Quando eles não estão na escola eles encontram com os coleguinhas?

Maria: Eles tem amiguinho, os que freqüenta lá em casa é os menininhos, os vizinho que gosta de brincar lá, mas elas são menor do que eles, não vão na mesma escola.

P: E da escola, tem coleguinhas que eles brincam em casa?

Maria: Não, eles não vai, né, não dá nem tempo, nós nem para em casa. É muita correria, nós vem pra cá, né. Mas eles tem amiguinho ali vizinho...E tem uma menina,lá, vizinha, as vezes eu to saindo pra leva eles pra escola, aí ela pega e leva os dois pra mim. Então, ela é da mesma escola só que mora mais pra cima. Ai ela fala assim pra mim “pode deixar que eu levo”, aí ela leva eles. Sempre leva eles.

P: E eles vão na casa de algum coleguinha?

Maria: Não, não vai, que não...(pausa curta)...da vizinha vai, mas da escola não.

P: Por que?

Maria: Porque não, né.

P: E com as tarefas escolares, eles recebem ajuda?

Maria: Eu que ajudo, né, eu e a Laura, quando precisa de papel pra eles passa pro Braille é eu e ela. Nós ajuda ele pra passar as tarefa pro Braille, aí quando tem que passa do Braille pra letra é aqui, aqui que passa (referindo-se à instituição especializada). E na matemática, quando eles tão fazendo lá em casa, eles pergunta pra mim ou pra Laura, quando eles não sabe, né. O professor sempre manda tarefa pra casa, tem vez que eles faz sozinho, tem vez que eles num...num pede ajuda, né.

P: Como você percebe que eles estão na escola?

Maria: Assim, o que falta pra eles é a máquina, a máquina de Braille, né. A reglete é muito cansativa, vixe, nossa, as mãozinha deles ta cheia de bolha, sabe? O problema maior é a máquina, nós já fizemo de tudo, já fomo atrás, mas é cara....é caro, então ta difícil...a escola mesmo já correu atrás, eu também com meu marido, já fomo atrás de tudo mas é difícil... e aí a máquina só usa aqui (referindo-se à instituição especializada), que aqui tem, né. Agora lá já é difícil, na escola, aí é mais difícil, atrapalha, né. De resto acho que eles estão bem, o professor diz que ta bem. (pausa curta). Ah..eu acho que na escola tem que ter um professor especializado pra isso, aí

melhora mais, porque não tem, nenhuma escola não tem. Eu acho que tinha que ter, não só aqui, na escola também.

P: Você acha que tem mais alguma coisa necessária na escola?

Maria: Então, agora, o professor deles é agora que está aprendendo o Braille, no começo foi difícil que ele não entendia nada... agora que ele sabe um pouquinho o Braille, o Soroban ta aprendendo um pouquinho, mas eu acho que tinha que ter sim, um professor que saiba. O diretor tinha que arranjar um professor que fosse especializado, aí facilitava... Porque não é só os dois, tem muitas pessoa que é deficiente, aí facilitava... não é só os dois não. Mesmo assim, acho que é bom ir pra escola, na idade que eles tem já tão na segunda série, ta bom. Eles entraram com 6 anos na primeira escola, mas aí lá não tinha muito recurso e eles reprovaram, né. Mas agora tão certo. Tudo que eu pergunto pra eles, eles sabe, precisa de ver. Eles tem uma cabeça... muito boa. Acho que é isto, né?

ANEXO 7D: QUESTIONÁRIO COM IVAN

Local de aplicação: sala dos professores da escola.

Data: 21/11/2007

Duração: 55 minutos para responder e 20 minutos de comentários.

Nome: Ivan.

Há quantos anos é professor? 15 anos.

Esta é sua primeira experiência com alunos com deficiência visual? (Se não, especifique as anteriores).

Sim, é o primeiro ano.

Formação: Normal Superior. Pós-graduação em administração, supervisão, orientação. Pós-Graduação em psicopedagogia (ainda cursando).

7) Como é ter um aluno com deficiência em sala de aula?

No princípio é assustador por ser uma experiência nova, desafiadora e que também não estou preparado, tanto, profissionalmente e psicologicamente para trabalhar com aluno deficiente dessa natureza.

8) Como você percebe a inclusão escolar?

Muito bom para o aluno, é uma oportunidade de ele estar interagindo com os ditos “normais” e esse contato vêm a elevar ainda mais à vontade de aprender, quebrar preconceitos.

9) Como é o seu relacionamento com a criança com deficiência?

Nos relacionamos muito bem. Eles são bastante comunicativos e eu também então sempre que há necessidade lá estamos nós trocando conhecimentos. Porque aprendo muito com eles e eles comigo.

10) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas na sala de aula?

Ótimo, os alunos da classe receberam-os de braços abertos colaborando, quanto ao ir às carteiras, tomar água, pátio, trabalho em grupo, banheiro, formar filas, subir, descer escadas, emprestando os ombros ou mãos e claro a visão. Hoje eles já conhecem esse espaço então são bem menos dependentes.

11) Como você percebe o relacionamento da criança com deficiência com os colegas no recreio?

Normal eles brincam dentro das possibilidades da deficiência deles tomando certos cuidados no qual já foram orientados.

12) Como é o seu relacionamento com a família da criança com deficiência?

Nos relacionamos super bem, a família é bastante participativa, estão sempre acompanhando o rendimento dos alunos. Sempre que há necessidade converso com a mãe e a família está sempre pronta a nos ajudar.

Comentários do professor após responder o questionário

O professor ao terminar de responder as questões quis comentar cada uma delas, porém não permitiu que sua fala fosse gravada, devido a uma norma da escola. Frente a isto, assim que ele terminou de comentar a pesquisadora foi para sala privativa na própria escola para anotar os comentários feitos por ele.

Quanto à primeira questão, disse que foi muito difícil no começo do ano quando se deparou com os gêmeos com cegueira. Ficou muito assustado e com medo de não conseguir lidar com eles, devido à deficiência. Disse que não tinha experiência nem estava preparado para lidar com alunos tão diferentes. Pensava que nem a escola, nem os professores encontravam-se preparados para a inclusão.

Quanto à segunda, comentou que achava que a inclusão escolar era de extrema importância tanto para os alunos com deficiência quanto para os alunos sem deficiência. Para os alunos com deficiência, pois ajuda no desenvolvimento e inserção social, para os sem deficiência ajuda na aceitação da diferença e na superação das próprias dificuldades pois, alguns alunos ao verem alunos sem a visão que conseguem acompanhar a matéria, motivam-se para também superar as dificuldades. Diz que tem alunos sem deficiência com muito mais dificuldades para acompanhar a matéria do que as crianças com deficiência.

Ao falar da terceira questão contou que os instrumentos utilizados (regletes) pelos gêmeos estão ultrapassados. Disse que tentaram conseguir uma máquina Braille mas não foi possível, pois é muito cara. Ele resume os pontos mais importantes da matéria para que eles não se cansem muito, pois, segundo ele a reglete provoca dor nas mãos e os deixa cansados. Disse que esta é uma percepção dele, pois as crianças não reclamem de nada. Falou que eles dominam o Braille, mas ainda tem dificuldades no Soroban, mesmo que já possuam um raciocínio lógico bem desenvolvido. Frequentam uma instituição especializada onde estão recebendo reforço para lidar com o Soroban.

Referindo-se à questão quatro o professor ressalta que foi feito um trabalho com os alunos para que eles apoiassem às crianças com deficiência. Considerava que o relacionamento com os alunos era bom, pois havia muita ajuda e cooperação. Disse que os gêmeos lancham antes, pois se não ficava muito tumulto.

O professor tinha deixado de responder a quinta questão e quando percebeu falou que no recreio há interação entre as crianças, que eles não ficam parados, mas que tomam um certo cuidado com as brincadeiras que causam impacto devido ao diagnóstico dos gêmeos que é de glaucoma congênito, descolamento de retina e alta pressão ocular. Disse que eles foram orientados pela instituição especializada quanto a estes cuidados.

Quanto à sexta questão, comentou que a família é muito participativa, em especial a mãe e a irmã. Contou que toda terça e quinta uma delas vai buscá-los mais cedo para que possam ir à instituição especializada. Falou que eles têm uma vida normal, que ouvem rádio e programas de televisão. Acredita que alguém da família explica o que se passa na televisão, pois eles têm conhecimentos que só seriam acessíveis aos videntes. Disse que percebe isto, pois muitas vezes eles chegam contando cenas e detalhes de programas nas aulas. Além disso, eles frequentam aulas de Taekondo e violão.

Observações da aplicação do questionário no professor Ivan

Quando cheguei a escola fui levada até à diretora que estava bastante atrapalhada com a execução da prova Brasil. Após ter encaminhado a aplicadora da Prova Brasil para a sala de aula, atendeu-me na sala da direção onde entreguei a carta de informação à instituição. Ela leu a carta na minha presença e assinou duas vias uma para ela e outra para mim.

Contou-me casos de família, disse-me que conhecia pessoas no município em questão com o mesmo sobrenome que eu, e perguntou-me se eram meus parentes. Eu disse que não sabia pois não os conhecia e falei que haviam mais famílias com o mesmo sobrenome. Ela disse que no fundo acreditava que se tem o mesmo sobrenome é porque são da mesma família. Passou então a

me falar da família dela que são todos uma família só, mesmo no exterior. Falou que o filho foi para a Itália tirar cidadania e que conheceu um parente que iria deixar toda herança para um cachorro. Contou-me que achou isto um absurdo.

A sala da diretoria estava muito bagunçada, com papéis espalhados por toda a mesa e nos armários.

Depois a diretora acompanhou-me até a sala de aula, apresentou-me para o professor e para a classe. Vi as crianças que estavam sentadas em duas mesas unidas e pareciam enturmadas. Eles quiseram ir à frente da sala para dar aula no lugar do professor que iria sair para falar comigo. Foram na frente, estimulados pela diretora apesar da auxiliar de classe dizer que eles não deveriam sair da carteira. Cada um deles contou o que estavam aprendendo sobre os meios de transporte e comunicação.

Utilizam-se da reglete para anotações e usam óculos diferentes sem lentes, para identificação já que são gêmeos idênticos.

Despedi-me da sala e acompanhei o professor até a sala dos professores onde ele respondeu o questionário. Ofereci-me para sair da sala e esperar do lado de fora para que ele ficasse mais a vontade, porém ele disse que eu deveria ficar pois depois de responder gostaria de comentar as questões comigo.

O professor respondeu as questões em silêncio, lia a questão, pensava e respondia. Parava de escrever em alguns momentos e relia o que tinha escrito estando aparentemente concentrado.

Várias pessoas passaram pela janela da sala que estava aberta e olharam, mas ele aparentemente não se distraiu pois continuava a olhar a folha e escrever.

Em um determinado momento consultou o dicionário que se encontrava na estante atrás da mesa, onde ele estava.

ANEXO 7E: ENTREVISTA FAMILIAR DE ARTUR E AUGUSTO

A entrevista foi realizada no dia 8/12/07 na residência da família. A pesquisadora ao chegar a casa da família, encontrou todos os membros da família reunidos na sala. Foram feitas as apresentações à Laura e Carlos. Foram explicados os objetivos da pesquisa, dadas as orientações para a atividade e entregue uma cartolina branca, um pacote de massinha com 12 cores e três tubos de cola de alto relevo de cores variadas. A partir deste momento iniciou-se a gravação com a autorização de todos os familiares.

Carlos: Vem aqui Artur, vem. Vem Artur, faz um desenho aqui.

Artur: Não. Eu não sei desenhar você sabe? (pergunta para Augusto)

Augusto: Toma e aí eu fico com a cola.

Artur: Ah não! Eu fico com a cola.

Maria: É três cola que tem aí!

Artur: Deixa eu pegar uma cola?

Carlos: Pode desenhar vocês aí.

P: Quer que eu abra a massinha?

Artur: Eu vou pegar uma cola.

Augusto: O que é pra desenhar?

Carlos: Desenha a gente aí!

Augusto: Eu vou abrir.

Artur: Ahhh! Olha!

Augusto: Carlos ta tudo presinho. (falando da massinha).

Carlos: Dá aqui que o Carlos abre pra você.

Artur: Eu não sei desenhar, com isso daqui.

P: Eu to abrindo a massinha, per aí. Tem um durex bem aqui...

Artur: O que é pra desenhar?

Carlos: Daqui que o Carlos abre pra você. (Pega o pacote de massinha da mão de Artur).

Artur: Ahhhh Pai..

Maria: Olha Artur!

Carlos: Desenha o Pai, a Mãe, a Tata, o Artur.

P: Eu abri a massinha aqui. Deixa eu abrir a cola aqui.

Carlos: Pinta o Pai aí. (fala para Artur)

Augusto: Pai, cadê a cola?

Artur: Oh. É amarela. (Laura fala a cor para ele em seu ouvido).

Augusto: Não tem azul?

P: Não tem. Tinha só três cores.

Carlos: Deixa o Pai abre pra você, ta fechado.

Maria: Tá fechado!

Artur: Olha, mas eu só pego coisa fechada.

Carlos: Não tem problema não. Pode ir desenhando aí Artur.

Augusto: Vai Artur.

Carlos: Aqui.

9 segundos- Durante esse tempo Artur canta (pápápápárapará).

Maria: Tem que botar a Mãe no meio de todo mundo.

Carlos: A criançada já ganhou da gente no desenho já.

Risos.

Augusto: Olha, que cheiro que é esse?

Artur: É da sua massinha.

Augusto: Aí Mãe, não mancha a roupa?

Maria: Mancha não, depois sai tudo.

Artur: Ai, eu não sei desenhar.

Carlos: Desenha a lápis, isso aí não vai dar certo.

Maria: Olha, você pôs muita cola aqui oh! Não passa a mão não!
3 segundos.

Carlos: Vai desenha.

Artur: Aí... Cadê a massinha? Me dá a massinha!

Laura dá a massinha para o irmão.

Carlos: Mas ta quente hein.

Augusto: Oh Mãe!

4 segundos

Artur: Oh, que que eu posso desenhar?

Carlos: Desenha aí, qualquer coisa que você quiser aí!

Artur: Eu vou desenhar...

Maria: Olha a cola, você vai passar a mão por cima da cola!

Augusto: Ai, ai, ai, deixa eu fazer uma bolinha que é pra fazer...

Artur: O que eu vou desenhar...

Carlos: Desenha o Pai, a Maria, o Augusto.

Augusto: Oh Pai eu vou desenhar o senhor, depois é a Mãe. Primeiro é...

Carlos: É.

Augusto: Primeiro é as damas, tem que ser cavalheiro!

Carlos: Ta certo! Desenha aí.

Artur: Essa daqui é a boquinha, põe aqui a boquinha.

Augusto: Ta parecendo a Mãe? Ta parecendo...

Artur: Ta parecendo o Carlos.

Carlos: Se for desenho, desenha a gente também né.

Risos

Artur: Não Pai! Esse aqui é o nariz! Nariz de palhaço.

Augusto: Cabecinha... cabecinha...

Maria: Aí olha essa cabeça ta horrível.

Risos

Augusto: Ai, então eu vou pegar outro!

Risos

Augusto: O que é isso Artur? O que é isso aí oh?

Artur: Ah?

Augusto: Eu vou desenhar, eu vou desenhar...

Maria: O que é isso que você fez aí Artur?

Artur: Ah eu to desenhando meu papai e depois eu vou desenhar a senhora. Daí como que eu consegui fazer isso...

Maria: Ta atrás de você a massinha.

Artur: Que cor que eu faço essa parte Mãe?

Augusto: Que cor que é essa aqui mesmo?

Maria: Amarelo.

Artur: Ah, eu vou pegar amarelo.

Augusto: E essa daqui?

Carlos: Amarelo.

Artur: Ah!

Augusto: Cabelinho.

Artur: Que cabelinho?

Augusto: Papai moreninho.

Artur: Mãe! Mas o Pai é moreninho! O cabelo dele.

Maria: É amarelo.

Augusto: O Pai é loiro agora aqui!

Artur: O meu também é loiro.

Risos

Augusto: Oh Mãe como ta ficando!

Artur: Oh Mãe!

Augusto: Tem nariz de palhaço.

Artur: Olha, essa daqui é as perninhas.

Augusto: Ah, só vou fazer o cabelo e o... ah não. O cabelo e... Não vai dá pra mim desenhar a cabeça!

Artur: Mãe!

Augusto: Ah, tem gente que...

Laura: Não faz mal.

Augusto: Ah tem que ta em outra não ta?

Artur: Aqui é a boquinha.

Augusto: Ah, ta certo.

Artur: Olha a boquinha. Mãe, oh a boquinha!

Maria: Ah, não to vendo desenho nenhum aí Augusto!

Augusto: Por quê não ta vendo?

Artur: Mãe, eu to fazendo a boquinha do Pai.

Augusto: Que cor que é a massinha?

Carlos: Azul.

Artur: Oh aqui a boquinha do pai.

Augusto: São quantas cores ali?

Maria: Vermelho, laranja...

Artur: Mãe, aqui a boquinha do pai.

Augusto: Olha, a cabecinha da senhora.

Artur: Não ta parecendo uma boquinha?

Augusto: Mãe, fico parecendo uma cabecinha esse daqui?

Artur: Olha Pai.

Augusto: Agora ficou parecendo?

Artur: Um olhinho...

Augusto: Olha, essa daqui é suas perninhas.

Artur: Ah não é melhor não mostrar essa parte.

Augusto: Aqui a cabecinha, agora eu vou fazer os bracinhos.

Artur: Como eu faço a cabeça?

Augusto: Que cor que é esse?

Maria: A cabecinha você faz esse daqui, depois pega o outro lá e...

Artur: Ah!

Augusto: Esse aqui é o cabelinho né Mãe.

Artur: Mãe, esse aqui é o cabelinho.

6 segundos- As crianças cantam.

Augusto: Cabelinho, muito igual de loiro.

Artur: Agora eu vou pegar outra...bolinha...

Augusto: Que cor que é essa?

Artur: Mãe?

Augusto: Olha! Esse aqui é gêmeas! Só por que é grudada?

Maria: Ué, porque ta colada uma na outra.

Augusto: A senhora falou que tudo que é grudado é gêmeos!

Maria: Lógico que não, não ta vendo que ta dentro da massinha ali.

Augusto: Ah, então é fruta.

Maria: É Felipe que eu falo!

Augusto: Felipe?

Risos

Artur: Nariz de pessoa!

Augusto: Desenhei a mãe! Olha mãe, a senhora!

Risos

Artur: Deixa eu ver a mãe? (passa a mão sobre o desenho de Augusto)

Carlos: Desenha o pai agora aí.

Risos.

Maria: Eu sou gorda assim Artur?

Risos.

Augusto: Aqui a Mãe ...ficou parecido.

Risos

Augusto: Olha o braço da Mãe!

Risos.

Carlos: A Mãe virou Huck aí?

Risos.

Augusto: Não, o Pai que devia ser assim.

Maria: Que cheiro diferente tem essa massinha.

Augusto: Não Mãe, a senhora já comprou dessa!

Maria: Não, que eu comprei foi uma outra diferente, esse aqui tem cheiro diferente.

Artur: Que cor que é essa?

Laura: Rosa.

Risos.

Artur: Vou desenhar tudo cor de rosa. Pode desenhar só a Mãe?

Laura: O pai não tem olho?

Augusto: Quem?

Laura: O Carlos?

Augusto: É que no meu desenho...

Artur: Ahmm, Vamos vê se secou...

P: Deixa eu ver se secou...

Laura: Secou.

Maria: Você podia fazer um bonequinho, você não vai fazer nunca, pra fazer a cabeça, a gente tem que achatar aqui oh.

Artur: Ah, achatar!

Augusto: Que cor que é gandula?

Laura: Vermelho e verde.

Augusto: Essa é a vermelha?

Laura: Essa aqui é a vermelha e essa é a verde.

Augusto: Entendi. Pego aqui na metade... cadê oh...

Laura: Olha, mas ficou de ponta cabeça!

Artur: O bracinho...

Augusto: O que é isso aqui?

Maria: Vou fazer um bracinho...

Augusto: Que que é isso aqui Mãe?

Maria: Aqui é a cabecinha.

Augusto: E aqui?

Maria: Ai é o corpinho, agora corta aqui oh!

Laura: Olha como ta ficando a senhora Mãe!

Augusto: Oh pai, como ta ficando o senhor.

Laura: Oh pai, mas o pai não é...

Augusto: E daí eu vou desenhar a senhora e...

Artur: Olha Mãe fiz a perninha. Só vai caber uma perninha!

Maria: Lógico que não, cabe duas perninhas aqui.

Artur: Oh o Augusto Mãe.

Maria: Agora tem que por outra perninha.

Artur: Aqui oh Mãe!

Maria: Mas você tem que fazer!

Artur: Mas eu não sei fazer a perninha!

Augusto: Olha a barriguinha do Carlos!

Laura: Eu faço a senhora daí Mãe!

Maria: Não...

Artur: As perninhas da Mãe, do pai...

Laura: A senhora não pode ficar igual o pai! (comentando o desenho de Augusto).

Augusto: A senhora vai ficar...

Maria: Falta a perninha!

Artur: Bonito.

Augusto: Que que falta Mãe?

Artur: Não falta nada.

Maria: Então você faz um... falta arrumar o cabelo, então faz outro.

Artur: Oh pai o senhor tirou sarro da Mãe né! Olha como que ta ficando o senhor.

Risos

Laura: Nossa Artur!

Risos

Laura: Faz uma bolinha.

Artur: Essa daqui são as perninhas...

Risos.

Augusto: E o que que vai...

Laura: A perninha ta torta Artur!

Risos

Artur: Não é perninha pra gente (ri)

Augusto: E agora?

Artur: Eu to fazendo o pai...

Risos

Augusto: E agora?

Laura: Fico com uma perna maior que a outra.

Risos

Artur: Então deixa eu ver se deixo ficar menor.

Augusto: Mãe fico parecendo a cabecinha?

Artur: Mãe!

Maria: Põe mais perto daqui!

Augusto: Mãe, o que o pai ta parecendo Tata?

Artur: Ah Mãe, não sai!

Augusto: Ah deixa aqui! Deixa assim, senão vai...

Laura: Que que o Carlos ta parecendo?

Augusto: Esse daqui é o pai.

Artur: Agora eu vou desenhar o pezinho...

Augusto: Não dá mais pra fazer porque acabou!

Maria: Também, você usou tudo!

Augusto: Aqui é a Mãe e aqui é o pai.

Laura: Pai, olha o senhor!

Carlos: O pai ta bonito na foto hein!

Risos

Augusto: Oh a barriga do senhor!

Risos

Artur: Eu não tenho mais massinha!

Augusto: O pai ta mais bonito que a Mãe!

P: (para Artur) - Tem mais um pouquinho do seu lado. Aqui. Isso.

Artur: Mas eu não to vendo ela.

Augusto: Cadê a cola?

Maria: Olha a cola Augusto! Ta só uma cola.

Augusto: Cadê?

Laura: Olha ta molhado aqui

Augusto: Onde que ta a cola?

Laura: Aqui oh.

Augusto: Me empresta rapidinho.

Laura: Agora só falta fazer ele.

Augusto: Ai, ai, ai, eu vou fazer com essa daqui (pega outra cola).

Maria: Agora você tem que lavar a mão, grudou tudo na sua mão.

Artur: Mãe, o que eu tenho que fazer agora, não tem mais massinha.

Carlos: Lava a mão lá. Acabou.

Laura: Faz com a tinta!

Artur: Ah, não faz mal não.

Augusto: O que você ta fazendo?

Artur: Só vou assim, oh.

Augusto: O que você ta fazendo Artur? O que que você ta fazendo!?

Artur: Agora eu vou pegar uma cola.

Augusto: Que cor é essa?

Carlos: Amarelo.

Laura: Olha que bagunça!

Augusto: Amarelo?

Laura: Empresta Artur? Me empresta o azul.

Carlos: Escreve o nome no desenho.

Augusto: Aqui em cima do... escreve o nome do pai aqui e o nome da Mãe aqui.

Laura: Então deixa eu ir no seu lugar.

Augusto: Letra de mão.

Artur: Ah, eu não sei desenhar! O Tata que cor você quer que eu desenho?

Augusto: Pai, você não vai desenhar?

Carlos: Ah, vocês vão desenhando aí.

Augusto: Não, mas eu terminei!

Carlos: Vai lá então.

Augusto: Olha Pai a mamãe!

Artur: O que que o senhor ta parecendo?

Laura: O pai ficou, o pai ficou magrinho aqui!

Carlos: O pai ficou moço ali no desenho do Artur ali!

Laura: Não, pai.

Carlos: Lava a mão aqui!

As crianças e o Carlos saem do local e logo voltam, Artur passa a mão na cartolina nos nomes.

P: Aí ta escrito o nominho.

Maria: Não, não.

P: Aí ta escrito o nominho. Pronto, não bateu não. Aí sua irmã escreveu o nome do seu pai e da sua Mãe.

Artur: E aqui?

P: Aí ta a sua Mãe e em cima ta escrito o nome dela, só que ainda ta molhado.

Augusto: Mãe!

P: Aí ta a perninha da sua Mãe.

Artur: Que que ficou parecendo?

Maria: Ficou parecendo... vamos ver...um robô?

Artur: Mas a Mãe ficou mais magra que o pai, olha o pai aqui.

Laura: Não, o Carlos ficou mais magro que a Mãe.

Augusto: Saiu? (mostra a mão para ver se ainda tem cola)

P: Saiu.

Artur: Que que meu Carlos ta parecendo aqui?

Maria: Hum... um robô também.

Risos.

Maria (mostra uma foto para a pesquisadora): Nós morava lá em AC nessa foto!

P: Nossa eles eram loirinhos, loirinhos.

Maria: Aí ta os dois, eles enxergaram até os cinco anos. Aqui é o tempo que eles tavam na creche oh. Aí eles enxergavam um pouco ainda.

P: Um pouco né.

Carlos: E o outro lá é tudo a mesma coisa né.

Maria: Aqui eles tavam mais pequenininhos. Aqui eles tavam começando a andar ainda.

Augusto: Mãe mostra as medalhas que a gente ganhou!

Carlos: Ela ta vendo já.

Maria: Ela já viu.

P: Ah, ta ali pendurada.

Augusto: Ahãh!

P: Medalha do quê?

Augusto: Eu ganhei!

Maria: Eles tavam começando a andar aqui.

Augusto: Eu ganhei duas de prata lá na instituição especializada, de dominó.

Artur: Eu ganhei uma de prata lá na competição da instituição especializada.

Augusto: Depois na corrida eu ganhei uma de bronze, que foi lá na universidade. Depois no salto lá na universidade também eu ganhei uma de prata, duas de prata e duas de bronze.

Artur: Na corrida eu tive uma de bronze e no campeonato do judô eu ganhei uma de bronze.

P: Nossa, quantas!

Artur: Eu ganhei uma duas de bronze e duas de prata. Uma de bronze no salto, lá na universidade também, e uma de corrida na, uma de prata de corrida de lá e uma de bronze no judô também.

P: Nossa!

Carlos: Tem mais não tem?

Augusto: Não.

Artur: A minha só tem três.

Carlos: Não tem dominó também?

Artur: Fiz mas eu perdi.

Augusto: Ele perdeu na primeira série.

Artur: Mas no jogo de dama ali na escolinha eu ganhei de você na primeira vez.

Augusto: Não, mas é porque eu tava desconcentrado.

Laura: Já terminou?

Augusto: Olha a cabeçona do pai!

Risos.

Augusto: Isso aí é quando o pai tiver mais de idade, daí ele vai... engordar, né pai?

Laura: Até que o Pai ta magrinho aqui.

Carlos: Verdade.

Maria: O Pai aí ta magrinho e baixinho aí.

Risos.

Carlos: Tudo fora de lugar aí!

Risos.

Augusto: Que cor ta o Pai aqui?

Carlos: O Pai vai virar um carnaval!

Augusto: Ah Mãe, viu como eu fiz a senhora? Eu fiz a cabecinha e o corpo.

Artur: Deixa eu ver a Mãe aqui no Augusto.

Laura: Esse daqui fui eu que desenhei.

Artur: É?

P: É.

Augusto: Cadê?

P: Mais pro meio... aí.

Augusto: Quem é esse?

Artur: É o Pai, só que você acabou tudo com as massinhas e aí não deu pra mim desenhar a Mãe.

Maria: Ficou um pedacinho só.

Carlos: Ta parecendo um ovo frito aí.

Risos.

Carlos: E o outro aqui agora?

Maria: O Artur só tem esse pezinho aí?

Augusto: Oh Pai o senhor! Aqui oh.

Artur: Que que eu fiz menorzinho Mãe?

Maria: Não a Laura.

Augusto: Nossa a Mãe saiu de perna arreganhada!

Risos.

Maria: Ta andando uai!

Augusto: Nossa!

Artur: Olha Pai.

Risos.

Augusto: A cabecinha do Pai que ficou mais redondinha.

Maria: O Artur e o Augusto tem cabelo verde ali.

Carlos: É.

Risos.

Laura: Não combinou nada no meu desenho.

Artur: E o Pai e a Mãe?

Laura: Tem cabelo loiro.

Maria: Moreno.

Augusto: Mãe, e o meu? A cabeça da senhora saiu que cor?

Maria: Azul.

Risos.

Augusto: E o do Pai?

Laura: Rosa.

Risos.

Augusto: O Pai pintou o cabelo de rosa! E a da Tata?

Maria: Moreno.

Laura: O Pai ta de cabelo amarelo, a Mãe de cabelo amarelo, você de cabelo verde...

Artur: Só faltou uma coisa ali, a nossa cachorrinha.

Augusto: Mas ela não é da nossa família oh! Não tem cérebro! Ela é cachorro.

Laura: Aqui as perninhas ficou um Y. olha aqui Mãe, parece um Y.

Maria: É.

Augusto: Oh as perninhas da Mãe, saiu gordinha.

Risos.

Augusto: Ah não parece um rabo de baleia, o rabo da baleia fica assim a cauda dela.

P: Eu posso tirar uma foto do desenho para arquivar?

Carlos: Claro.

Laura: Artur, vamos sair de perto senão vai sair a gente! Vem aqui!

Carlos: Vem aqui Artur!

Augusto: Mas não rasga a folha?

P: Não.

Maria: É com cartolina.

P: E depois dá pra descolar a massinha.

Augusto (apalpando a cartolina): Olha, parece a folha que a gente escreve.

Artur: Não, a folha que a gente escreve é mais fina.

Laura: Aqui ficou tudo borrado.

Augusto: E as colas? Pode ficar pra gente?

P: Pode ficar pra vocês.

Augusto: Obrigado.

P: Eu gostaria de fazer algumas perguntas e quem quiser responde, pode ser?

Carlos: Pode, manda aí.

Risos,

P: – Primeiro eu quero saber como vocês percebem a relação familiar no dia-a-dia?

Carlos: Ah, a família é... Como eu posso falar, ah... tem um tempo que é, tá beleza, um outro tempo... ah tem um que tá bom, outro que tá ruim, mas a gente convive. Não tem como ficar cem por cento né.

Augusto: Pai toda família tem tempo mal, toda família tem tempo mal.

Carlos: Mas a gente ...

Augusto: Só a gente que é feliz, nós estamos juntos toda a hora.

Carlos: Com certeza, a gente tem os problemas da gente, e é assim, feliz, com os problemas da gente né.

P: E no dia-a-dia, assim como é a convivência?

Carlos: Ah no dia-a-dia eu considero assim que tá ótimo a nossa convivência no dia-a-dia. Lógico que toda família tem aquele momento ruim né, momento em que a gente... tem um dia que não tá bom né, mas tirando isso aí, tá ótimo, com a convivência da gente, né.

P: Tá, e o que vocês gostam de fazer juntos?

Carlos: Ah, assim a gente gosta de, quando a gente pode, sair, passear e...

Laura: Assistir televisão

P: Mas vocês gostam de sair pra ir aonde?

Augusto: Pra qualquer lugar.

Carlos: A gente gosta assim, quando a gente pode, a gente vai no shopping, pra andar nos brinquedos lá.

Augusto: Lá no Catuaí.

Artur: Não, lá no Artur Tomas.

P: Ah, lá no parque.

Carlos: A gente vai né passear, conforme a gente pode ir passear né.

P: E de ver na TV, o que vocês gostam de ver juntos?

Augusto e Artur: Chaves.

P: Chaves?

Augusto: Do desenho ou normal.

P: Que desenho?

Augusto e Artur: Chaves em desenho.

P: Ah! Chaves em desenho

Laura: Não é normal mesmo, é igual , só que não tem Chiquinha.

Maria: Só que o desenho é 11 horas da manhã de domingo.

P: Ah ta.

Carlos: Tem DVD, tem desenho, tem o Chaves normal, tem de tudo.

P: E o que que um faz que irrita o outro?

Artur: Quando a gente tá brincando e bate a cabeça.

Augusto: Um no outro.

P: Ah é? E isso acontece muito?

Augusto: Acontece, porque o Artur, ele sempre fica "eu não tenho culpa" quando a gente batia a cabeça, ela já vem e fala que machucou.

Laura: Quando ele vem, e eu to fazendo algo de errado e ele fala pra Mãe me irrita, ela grita comigo e fica brava comigo.

P: Ah é? E o que que eles fazem de errado?

Laura: Ah, ele fica mexendo na televisão, fica mexendo no telefone.

Augusto: A gente nunca mexeu no telefone.

Laura: Não, não...E quando a gente morava em AC?

Augusto: Mas agora não.

Artur: Tata que cor é essa massinha?

Laura: Laranja.

P: Tem mais alguma que vocês se irritam?

Augusto: Não.

Maria: Ah esses dois aí, um quer brincar de uma brincadeira e o outro de outra e aí um fica bravo com o outro.

P: E como é que eles resolvem?

Maria: Ah fica um bravo com o outro e depois vão pedir desculpa.

Laura: Fica de mal.

P: Do que que eles gostam de brincar?

Laura: Carrinho.

Maria: É carrinho, a tem mais, que eles inventam...

Artur: Cantar.

Laura: Cantar, eles cantam.

Maria: Cantar.

P: E você Laura?

Laura: Eu não brinco.

P: Você não brinca?

Laura: Eu só escrevo.

P: Você gosta de escrever então?

Augusto: Hã, poesia.

P: Ah, que bonito.

Artur: Ela copia.

Augusto: Ela só escreve poesia...

Artur: Copiada.

Augusto: Não, não é copiada não Artur, ela escreve poesia, só que é, sabe essas poesias que tem, que fala de humor, quase é piada, mas não é, é assim "quando o céu está em greve e por isso a terra"...

Artur: É guerra!

Augusto: "Quando o céu está em guerra, o anjo mais bonito está na terra", ela escreve assim.

P: E o que vocês não gostam de fazer juntos?

Augusto: Não sei.

Carlos: Fala, fala.

Laura: Tudo que a gente faz a gente faz junto...

P: Tudo faz junto?

Laura: É.

P: Você brinca de carrinho também?

Risos da crianças.

Laura: Não.

Risos

Laura: Eu não brinco com ele.

P: Ah, você não brinca com ele... Nunca?

Laura: As vezes, só de vez em quando.

P: Aí vocês brincam de quê?

Maria: Ela põe ele pra escrever...

Laura: Brinca de escolinha

P: E agora em relação a escola né, como é que vocês percebem a inclusão escolar? Como é que é pra vocês o Augusto e o Artur irem pra escola?

Carlos: Ah eu percebo que a escola pra eles é normal. É tão normal que eles estão na frente de tudo da escola. Faltou, Eles aborrecem de faltar lá, de atrasar um minuto pra ir na escola, pra eles deu fez hora da manhã nessa faixa aí, tem que acordar, se arrumar e ir pra escola.

P: Eles gostam então?

Carlos: É a escola, é a instituição especializada lá, é tudo. Eles até o professor admira deles ali, que eles são tão inteligentes na escola, vixe. Agora eles tão até, até corrige o professor conforme o que o professor faz pra eles.

P: A no BRAILE?

Carlos: Isso! É.

P: Ta. Você considera uma coisa boa ou ruim eles irem na escola regular?

Carlos: Ótima, ótima. Porque eu percebo que assim, se a gente tivesse há dois anos ou três anos aqui na cidade, eles não tariam nesse ponto, taria muito mais melhor do que a gente tava em AC. Porque lá em AC eles não tinha recurso nenhum. A gente tinha tudo na base da briga lá, tinha que conseguir material em Braile pra eles, não conseguia, um professor não conseguia, aqui mal a gente matriculou eles na escola, ali já, já até arrumou professor, o professor já interessou, já tá até fazendo aula na instituição especializada.

P: De Braile?

Carlos: Pra ajudar eles.

P: Mudar pra cá foi uma coisa boa pra eles?

Carlos: Nossa melhor coisa que aconteceu na vida deles e na vida da gente. Tá certo que tem aquela correria da gente, eu trabalho fora, a mulher fica aqui levando eles pra todo lado, mas pra mim tá bom.

P: Mudou alguma coisa na família o fato deles irem na escola regular?

Carlos: Como eu falo pra mim é uma satisfação poder levar eles na escola, pra mim não mudou nada, mudou pra melhor né.

P: Mudou pra melhor?

Carlos: Isso com certeza.

Maria: mas, lá em AC, no começo foi difícil lá na escola.

P: Mas aqui no município vocês consideram que foi uma boa inclusão, foi feito um bom trabalho?

Carlos: Foi bom, aliás em termos né. Tem coisa pra melhorar ainda né, a gente tava brigando.

P: O que pode melhorar?

Carlos: Por exemplo, o que eles precisam...

Augusto: Receber colírio.

Carlos: Eles precisam da máquina em BRAILE, pra eles ali, e também tem a necessidade, a professora passou a matéria pra eles e teve que ficar naquela cadernetinha deles lá, maquininha lá, a mão dela tá toda calejada de tanto ficar batendo numa só, eu vou num lugar, vou em outro lugar e num consegue nada, recurso nenhum, então quer dizer, se a gente tivesse recurso pra comprar o que eles precisava tava bom, mas eu não tenho recurso, uma máquina dessa á caro.

P: Na escola não tem né, é só na instituição especializada que tem né?

Carlos: Não tem, isso porque a prefeitura tem obrigação, e tem como fazer, mas não tem como,

a gente vai atrás pra ver se consegue essa máquina, mas não consegue.

P: Então você acha assim, que falta recurso técnico?

Carlos: Com certeza, ou melhor, uma boa vontade. Se tivesse uma pessoa que mostrasse interesse em ajudá-los, que não tem só eles, tem muitas, tem dezenas de pessoas desse jeito, com essa deficiência.

Artur: Sabe, um dia na Paiquere né, quando eu levantei cedo tava falando que a prefeitura conseguiu 1500 máquinas.

Carlos: Tem que ver o interesse deles, aqui em casa é o dia inteiro escrevendo, escrevendo, pega um livrinho, Mãe dita pra mim, a Mãe deles dita e vai escrevendo. Que até hoje eu não sei como. Se eu pudesse eu falei já tinha comprado essa máquina pra eles, mas falta. Só pra você ver, aqui na cidade não dá pra trabalhar, to trabalhando em outro Estado pra conseguir um recurso melhor, pra dar uma vida melhor pra eles. Conseguir comprar alguma coisa pra eles, e mesmo assim é complicado...A gente tem que ver assim, pegar um endereço aí, ver se eles fazem uma condição melhor pra gente, uma coisa melhor disso aí.

P: E agora em relação às atividades escolares das crianças, alguém participa junto com eles aqui?

Carlos: Todos nós participamos.

P: Como?

Carlos: Tipo, tem uma atividade na escola a gente tá acompanhando, a Laura também, se tem uma atividade, um trabalho, a gente acompanha direto.

P: E nas tarefinhas, em casa como é que é?

Carlos: Também. As duas fica aí direto né.

P: Então aí eles tem ajuda aqui.

Carlos: Com certeza, toda ajuda.

P: Deixa eu perguntar uma coisa, a Laura sempre estudou no C., você nunca estudou na mesma escola com os gêmeos?

Carlos: Quando a gente mudou.

Maria: Quando a gente morava em AC estuda na mesma escola.

P: E quando estudavam juntos e como é que era?

Laura: Ah, tinha um monte de gente que ajudava eles no recreio, pra levar eles na pia, eu ajudava.

Carlos: Até aqui é desse jeito.

Laura: Um monte de gente vinha pra cuidar deles.

Carlos: É um querendo conduzir os dois.

P: Tá. Pra você era tranquilo Laura?

Laura: Era.

P: Você gostava?

Laura: Gostava.

Augusto: Sabe, um dia ela esqueceu de levar a gente e ela foi sozinha né, daí os coleguinhas dela levou a gente.

P: Ah é?

Augusto: É.

Laura: Num lembro desse dia...

Augusto: Não lembra não, né! Lógico!

Artur: Lógico que ela lembra, é pra não ficar sem graça.

Laura: Eu não me lembro (ri)

P: E como é que é a relação de vocês com a escola? Se vocês pudessem falar daqui e de AC eu queria saber mais ou menos...como é que é aqui e como era AC.

Augusto: Aqui é mais legal.

Carlos: AC antigamente era assim o pessoal não dava atenção pra gente. Não fazia nada, então é apesar que, quando eles entrou na escola, eles tavam parados, que, a professora não ensinava eles, a diretora não ensinava eles, eles do jeito que chegava sentava na carteira e ficava lá. Quantas vezes e vezes eu ficava lá e entendeu, os dois sentados lá, não dava uma atividade pra eles, não dava nada. Aí eu falei, eu ia no núcleo, conversei no núcleo, e falei como é que vai fazer essas crianças, desse jeito na escola? Ninguém ensina ninguém, "ah, mas a gente não tem o treinamento pra isso", mas puxa, vamos correr atrás disso aí, "ah mas a gente não tem, não tem condição, leva eles no BV".

P: É escola especial?

Maria: É, uma salinha.

Carlos: Mas veja bem, uma salinha do tamanho dessa sala, menor que essa sala, uma professora.

Maria: E ela não tinha material necessário.

Carlos: Pra uma infinidade de aluno. O que aconteceu, não tinha matéria, não fazia nada, era excluído das atividades da escola, era simplesmente um número naquela sala da escola. Reprovou de ano, mudemos pra cá pra ver se achava escola e pensamos não, vamos pra outra cidade que aí a gente dá um jeito, aí larguei meu emprego, abandonamos tudo lá e vim pra cá. Chego aqui, na escola aqui e a maior satisfação de ver professora, diretora, tudo, falou "oh Pai eu não sei o que vou fazer com seus filhos, mas vamos dar o melhor pra eles, como que eu vou fazer com eles?". Eu falei não esquentar a cabeça, eles ensina você. Cheguei aqui oh, o primeiro dia de aula e já veio o professor que nem eu falei da primeira vez, professor já se interessou, já foi lá, no núcleo lá, quer aprender, e tá aí. Tudo o que precisa na parte de escola, tá aí oh.

P: A instituição especializada tem mandado o material? Em Braille?

Carlos: Em Braille. Hoje sabe de tudo, sabe tudo, matemática, de tudo, lá em AC não sabia nada, era parado. Eu fiquei revoltado por causa disso. A gente tem que sair de uma cidade, pra vim em outra, pra né. Porque AC não tem só eles de deficiente visual, tem uma infinidade.

P: Não claro... E com o professor, como que é a relação?

Carlos: Ah, o professor é super atencioso com eles, nossa se preocupa demais. Tá, quando eu tava trabalhando aqui na cidade, eu ia lá, tava na carteirinha deles ensinando eles, pegando na mão deles, escrevendo tudo certinho.

Augusto sai para pegar o soroban e mostra para a pesquisadora

P: É seu saroban? Você já sabe fazer continha?

Augusto: É, daí na escola o professor fala pra gente quando ele vê a gente fazendo, daí ele, fala pra gente e faz umas contas lá, porque é diferente, pra ver quanto é o resultado.

P: Ele não entende?

Augusto: Não. Quando vai dar o resultado.

P: E você fala pra ele qual é o resultado?

Augusto: Falo. Não tem dia que sim né.

Artur: Tinha um livrinho lá que a professora, sabe aquela que tava me ensinando solebrar, solebrar, então a professora tava vendo. Só que eu não sei onde está agora.

Augusto: Eu acho que tá lá na escola.

P: E com o professor de AC?

Artur: Era professora.

Carlos: De AC eu não posso falar nada, de bom pra eles. É igual eu falei pra você.

Maria: O desinteresse era principalmente da diretora.

Artur: Ela era chatinha que só.

Carlos: Do núcleo também.

P: O núcleo que você fala era o núcleo regional, não era do Estado?

Maria: Era lá de AC.

Carlos: Da região. É municipal né.

P: Ah, é municipal, tá.

Carlos: Não tinha interesse pra nada, eu falava pra eles, não tem como, se no outro município tem jeito, aqui também tem jeito, então ela ficava fazendo a cabeça da gente pra gente vir pra cá. Falava, aquele negócio das vagas deles né.

Maria: Aí eu trazia eles toda semana de terça-feira.

P: Você vinha para ser atendida aqui?

Maria: Isso.

Carlos: Saia 6 horas da manhã de AC.

Maria: Tinha vez que era nove, dez horas da manhã, ele tava chegando aqui.

P: O ônibus trazia pra instituição especializada?

Carlos: É aqui no município.

Maria: Era um microônibus só que trazia, deixava o povo no hospital primeiro pra depois deixar nós lá na instituição especializada. Aí na hora de ir embora pegava o povo primeiro lá e andava nos hospitais todos pra depois chegar em AC.

P: Ah, então foi por isso que vocês conheceram a instituição especializada?

Maria: Foi por intermédio de AC.

Artur: Tem duas instituições especializadas aqui.

Carlos: Essa pessoa, foi com a G.

Maria: Foi junto com a Joana. Joana, né?

Artur: S.

Maria: É, S. que tava lá na instituição especializada.

Carlos: Ela ficou assim, ficou com dó deles, ela falou pai, hoje não vai adiantar deixar eles aqui.

Maria: Aqui não tem recurso pros dois.

Carlos: Eles não tão aprendendo nada aqui, vai na outra cidade. Aí ela marcou o horário aqui com a G. tudo, tudo certinho, daí no outro dia.

Augusto: Com a Joana pai!

Carlos: É com a Joana, daí desse dia em diante a gente começou.

P: Ah, então antes de mudar pra cá eles já vinham pra cá.

Maria: Já, toda semana, só que era muito difícil.

P: E pra isso a prefeitura dava o transporte?

Carlos: Tinha o microônibus.

Maria: Dava porque traz o povo doente pra tratar né e aí sempre tinha um espaço reservado.

P: Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar ou da família ou da escola?

Carlos: Olha o que eu fico indignado também, que nem os dois tem a mesma deficiência, tem o benefício. Não tem nada a ver com isso aí, mas, oh, se eu arrumo igual eu tô empregado agora, esse salário barra o sistema do INSS, o INSS automaticamente cancela o benefício dos dois.

P: Ah é?

Carlos: O que eu queria, da parte do governo, do INSS, que visse nossa situação, deixa eles com doação, deixa eles com doação, porque veja bem, eu tenho que pagar 200 reais de aluguel, tenho que pagar medicamento que não consegue, é caríssimo.

Maria: Em AC nós ganhava, aqui eles não quer dar, o Augusto usa colírio.

Carlos: E agora, vem falando pra mim se eu arrumo o trabalho que ganha aquele piso maior, vem e cancela tudo o benefício e como eu vou fazer? Não tem nada a ver a conversa, mas diz que isso aí vai, essa pesquisa vai pra lá também?

P: Então, essa pesquisa é para minha tese de doutorado, ela não tem este alcance.

Carlos: Então, mas tem que rever essa situação né, e veja bem a gente não pode ficar nessa situação, porque nós, todos nós, nós vamos ficar um tempo com esse problema, com essa situação.

Artur: Então a gente vai ficar famoso então.

Maria: Porque quando a gente conseguimos lá no INSS, demos entrada pros dois, aí conseguimos só pra um, aí do Augusto nós tivemos que pagar uma quantia lá. E eu não tenho condição de trabalhar né, e daí depois de quatro anos é que conseguimos o dele. E esse tempo tava perdendo porque ele arrumou serviço. Aí já caiu lá no sistema lá e já tava cortando de novo.

Carlos: Dai eu largava o trabalho, pra dar um tempinho, pra voltar a normalidade de novo.

Maria: Porque tem que comprar o medicamento deles, porque aqui eles não dão. E eles não podem ficar sem o colírio também, e são dois, então daí é difícil.

Carlos: Como que a gente consegue? É complicado, vixe. Sabe, e a diretora de AC ela era bem chatinha, brigava com todo mundo.

Augusto: Brigava mesmo, todo mundo falava que ela era bruxa na escola.

Carlos: É, mas pelo menos tem uma coisa boa, daqui um tempo vai ter uma dupla sertaneja também, porque os dois são ótimos.

Risos.

Carlos: Bom eu acho que é isso.

ANEXO 8 – CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

O presente trabalho se propõe a estudar as influências e relações existentes entre a inclusão escolar e a relação familiar da criança com deficiência visual. Os dados para o estudo serão coletados através de revisão bibliográfica em livros e artigos científicos, por meio de entrevista semi-estruturada com a criança com cegueira e com seus familiares, aplicação do Teste das Fábulas e entrevista com os professores responsáveis pela classe na qual esta criança está matriculada. Os instrumentos de avaliação serão aplicados pela pesquisadora responsável na escola ou em consultório particular, em sala privativa. Este material será posteriormente analisado e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Fernanda Vilhena Mafra Bazon

ANEXO 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, sujeito de pesquisa, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Assinatura do sujeito ou seu representante legal

ANEXO 10 – CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

O presente trabalho se propõe a estudar as influências e relações existentes entre a inclusão escolar e a relação familiar da criança com deficiência visual. Os dados para o estudo serão coletados através de revisão bibliográfica em livros e artigos científicos, por meio de entrevista semi-estruturada com a criança com cegueira e com seus familiares, aplicação do Teste das Fábulas e entrevista com os professores responsáveis pela classe na qual esta criança está matriculada. Os instrumentos de avaliação serão aplicados pela pesquisadora responsável na escola ou em consultório particular, em sala privativa. Este material será posteriormente analisado e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado.

Para isto solicitamos a autorização desta instituição para estabelecer contato com os familiares da criança com deficiência visual e seus professores para a coleta dos dados.

Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Tudo o que for falado será confidencial e usado sem a identificação do colaborador e dos locais. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado.

De acordo com esses termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com os pesquisadores. Obrigado.

Fernanda Vilhena Mafra Bazon

Responsável pela Instituição