

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDILENA DE JESUS SOUSA SANTOS

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO:

o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos
com cegueira

São Luís

2012

EDILENA DE JESUS SOUSA SANTOS

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO:

o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos
com cegueira

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvana Maria Moura da Silva

São Luís

2012

Santos, Edilena de Jesus Sousa

Processo de Escolarização: o discurso dos pais sobre suas expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira / Edilena de Jesus Sousa Santos. – São Luis, 2012.

156 f.: il.

Orientador: Profa. Dr^a. Silva Maria Moura da Silva

Dissertação de Mestrado - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2012.

1.Deficiência visual 2.Família 3.Expectativas 4.Participação I.Titulo

CDU 376.32.015.3

EDILENA DE JESUS SOUSA SANTOS

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO:

o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos
com cegueira

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em : / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Moura da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Maria da Piedade Resende (Examinadora)
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

A minha família, pilar de sustentação em toda a minha trajetória de vida, fazendo-me acreditar que a caminhada vale à pena.

Às famílias dos alunos com cegueira, com as quais tive a oportunidade de aprender muito, durante as entrevistas realizadas e que prontamente se dispuseram a partilhar seus saberes.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim desta caminhada e estando convicta de que sem a colaboração de várias pessoas seria impossível realizá-la, quero agradecer a todos pelas colaborações recebidas.

Em primeiro lugar agradeço a DEUS pela vida e saúde ao longo desta caminhada.

À Prof^a. Dr^a. Silvana Maria de Moura Silva por ter aceitado o desafio de orientar este trabalho. Seus comentários e interrogações contribuíram para novas reflexões e, conseqüentemente, permitiram melhorar determinados aspectos do trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Marilete Geralda da Silva pela forma como, inicialmente, conduziu este trabalho. Sua forma particular de responder foi importante para o amadurecimento das nossas inquietações iniciais e determinantes para o avanço desta dissertação.

Agradecimentos especiais à professora Maria da Piedade Rezende da Costa pela disponibilidade em vir participar da banca num período de final de ano.

Um agradecimento especial à Universidade Federal do Maranhão por ter aceitado levar adiante a parceria com a UEMA, na concretização deste Mestrado, permitindo tornar realidade mais este sonho.

As minhas irmãs Andréa e Ruth, pelo auxílio na digitação das entrevistas, que permitiu amadurecer as ideias a cada momento.

Aos profissionais do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, com os quais trabalho pelo incentivo e pelo trabalho realizado junto às pessoas com deficiência visual.

Aos colegas do Mestrado UEMA-UFMA, especialmente àqueles com quem tive a oportunidade de estar mais próxima, pelas trocas intelectuais e afetivas e pela alegria da cumplicidade frente aos desafios comuns.

RESUMO

A família exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, como mediadora de suas interações, nas relações da criança com o mundo e no processo de construção do conhecimento tornando-se, dessa maneira, o primeiro núcleo de integração escolar e social das pessoas. Assim, ressalta-se a importância da família na educação de pessoas com deficiência visual, apesar de que ela é algumas vezes vista pelos profissionais especializados como elemento perturbador de seu trabalho, percebidos como superprotetores de seus filhos com deficiência. Esta dissertação realizada na linha de pesquisa da Educação Especial teve como objetivo geral analisar como ocorre o acompanhamento dos pais no processo de escolarização de filhos cegos. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de campo, sendo realizado estudo de casos com cinco famílias (pais e mães) de seis adolescentes com cegueira, cujos critérios de inclusão foram: alunos com faixa etária de 12 a 15 anos, que estudavam em escolas da rede federal, estadual ou municipal de ensino, recebiam atendimento especializado no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAPDV) no contraturno, com baixa renda familiar, sem outra(s) deficiência(s) associada(s), recebiam o benefício de prestação continuada concedido pelo governo e residiam em São Luís - MA. O instrumento para a coleta de dados foi à entrevista semiestruturada com os pais selecionados. Os resultados mostraram que existe uma relação positiva entre as expectativas dos pais e sua forma de acompanhamento da vida educacional de seus filhos. Os pais, mesmos aqueles que não possuem um nível instrucional maior, realizam um enorme esforço para contribuir no processo de escolarização e esperam que seus filhos tracem um percurso diferente do seu. Os pais apontam que as formas de ajuda a seus filhos são basicamente relativas a deixar e buscar na escola, a compra de materiais escolares e a leitura de livros em casa. Conclui-se que os pais/mães dessa pesquisa, em sua percepção e falas, participam efetivamente do processo de escolarização dos seus filhos.

Palavras-chave: Deficiência visual. Escolarização. Família. Acompanhamento. Expectativas.

ABSTRACT

The family plays a fundamental role in the development and learning of individuals, to mediate their interactions, the child's relationship with the world and in the process of knowledge construction becomes, in this way, the first core and school integration social people. Thus, it emphasizes the importance of family in the education of visually impaired people, although it is sometimes seen by professionals as a disturbing element of his work, perceived as overprotective of their children with disabilities. This dissertation research conducted in the line of Special Education aimed to analyze how parental monitoring occurs in the schooling process of blind children. This is a quantitative and qualitative research, field, being conducted case studies with five families (fathers and mothers) of six adolescents with blindness, whose inclusion criteria were: students aged 12-15 years, who studied in schools of the federal, state or municipal school, receiving specialized care at the Center for the Visually Impaired Educational Support (CAPDV) in contraturno with low income, no other (s) deficiency (s) associated (s), received the continuous benefits granted by the government and lived in São Luís - MA. The instrument for data collection was semi-structured interview with the parents selected. The results showed that there is a positive relationship between parents' expectations and their way of monitoring the educational life of their children. Parents, even those who do not have a higher instructional level, carry a huge effort to contribute to the process of education and expect their children to plot a route different from yours. Parents indicate that forms of help are basically on their children to leave school and seek, buying school supplies and reading books at home. We conclude that parents / mothers of this research, in its perception and speeches, participate effectively in the process of education of their children.

Keywords: Visual impairment. Schooling. Family. Monitoring. Expectations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Materiais para escrita Braille: punção, reglete e prancha	33
Figura 2 - Máquina Perkins Braille	33
Figura 3 - Sorobã, nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento utilizado por pessoas com deficiência visual, para cálculo e auxilia na Matemática	34
Figura 4 - Cubaritmo - utilizada para ensinar a fazer cálculos, o cubaritmo é uma caixa com uma grade quadriculada em cima, com uma gaveta cheia de cubos no fundo	35
Quadro 1 - Caracterização dos pais/mães selecionados para a pesquisa	65
Quadro 2 - Caracterização dos adolescentes cegos escolhidos para a pesquisa	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Reação dos pais ao diagnóstico de cegueira dos filhos	79
Tabela 2 - Expectativas dos pais quanto ao processo de escolarização de seus filhos com cegueira	81
Tabela 3 - Facilidades percebidas pelos pais no processo de escolarização de seus filhos com cegueira	84
Tabela 4 - Dificuldades percebidas pelos pais no processo de escolarização dos filhos com cegueira	85
Tabela 5 - Tipos de ajudas prestadas pelos pais no acompanhamento do processo de escolarização de seus filhos com cegueira	87
Tabela 6 - Importância do acompanhamento dos pais no processo de escolarização dos filhos com cegueira	89
Tabela 7 - Participação dos adolescentes cegos em atividades sociais, recreativas ou esportivas na escola e na família	91
Tabela 8 - Conhecimento dos pais sobre os professores dos seus filhos com cegueira	92
Tabela 9 - Percepção dos pais em relação ao atendimento prestado pela escola de seus filhos com cegueira	94

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica
AVD	Atividades da Vida Diária
BM	Banco Mundial
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPDV	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CEP/UNICEUMA	Comitê de Ética da Universidade Ceuma
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COLUN	Colégio Universitário
CONEP	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESCEMA	Ensino Fundamental na Escola de Cegos do Maranhão
IBC	Instituto Benjamin Constant
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OM	Orientação e Mobilidade
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEUMA	Universidade Ceuma
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OS CONCEITOS E SEU QUADRO TEÓRICO	20
2.1	Breve histórico sobre pessoas com deficiência visual	20
2.2	A Legislação e as pessoas com deficiência visual	24
2.3	O processo de escolarização do aluno com cegueira	29
2.4	A relação família e escola	36
2.5	Famílias de crianças com deficiência visual	42
2.6	A teoria de Winnicott sobre a interação mãe-bebê e seu reflexo na vida da criança cega	52
2.7	Vigotsky: desenvolvimento e aprendizagem da criança cega na perspectiva sócio-histórica	57
3	METODOLOGIA	62
3.1	Tipos de pesquisa e método	62
3.2	Descrição dos sujeitos da pesquisa	65
3.2.1	Caracterização dos pais	65
3.2.2	Caracterização dos adolescentes	66
3.2.3	Adolescente 1	67
3.2.4	Adolescente 2	68
3.2.5	Adolescentes 3 e 4	69
3.2.6	Adolescente 5	70
3.2.7	Adolescente 6	71
3.3	Locais	71
3.4	Instrumentos de coleta dos dados	72
3.5	Procedimentos para coleta e análise dos dados	73
3.6	Aspectos éticos	76
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	108
	ANEXO	153

1 INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória profissional como psicóloga educacional no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAPDV), no acompanhamento a crianças, jovens e adultos, assim como às suas famílias, pude perceber que ainda é grande a reclamação por parte dos professores, de que os pais pouco participam e acompanham a vida escolar de seus filhos, não só no CAPDV, mas também nas escolas comuns. Acredita-se que, no senso comum ninguém discorde da afirmativa de que, os pais não participam do processo de escolarização dos filhos. Tal atitude é considerada como um determinante de baixos índices de desempenho acadêmico nestes alunos.

O que percebi em minha realidade profissional é que os pais ainda sabem pouco a respeito da vida acadêmica de seus filhos. Essa realidade é mais visível quando se trata de alunos com deficiência visual, em relação às disciplinas estudadas e, principalmente, sobre sua forma peculiar de leitura e escrita, o Braille. À medida que seus filhos crescem, são aprofundados esses distanciamentos, uma vez que até a baixa escolarização dos pais, não permite que os mesmos auxiliem seus filhos nas atividades.

Essa distância pais-escolas não é provocada apenas pelas famílias, mas percebe-se que a escola, também, não se estrutura para manter uma relação dialógica com elas. Os professores receiam ter o seu saber questionado. Não é raro ouvir dos professores, que os pais muitas vezes atrapalham o andamento das atividades da escola.

Partindo dessas ideias, visando examinar a pertinência dessas premissas, analisar-se-á a relação entre as expectativas e a participação dos pais no processo de escolarização de seus filhos com cegueira.

Dados da Organização Mundial de Saúde (1981, p. 8) no Sexto Relatório sobre a Situação da Saúde no Mundo aponta que “uma em cada dez crianças nasce ou adquire um impedimento físico, mental ou sensorial,” estimando que 10% da população mundial tenham algum tipo de deficiência. No Brasil, os resultados preliminares do Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), apontam que 14,5% dos brasileiros têm deficiência, ou seja, 45,6 milhões de pessoas declararam ter algum tipo de deficiência. Quanto à situação no Maranhão, este mesmo censo revela 1.641.404 pessoas com deficiência. Esses dados embora não sejam definitivos, apontam que 1.335.866 das pessoas pesquisadas declararam ter alguma deficiência visual. Acredita-se, no entanto, que estes dados, possam ser ainda maiores, considerando o grande número de municípios do estado do Maranhão e que

nem todos eles dispõem de atendimento especializado em escolas ou instituições que as identifique com precisão.

A deficiência visual de acordo com critérios médicos é classificada em cegueira e baixa visão. A cegueira é uma alteração severa das funções da visão que afeta de maneira irreversível a acuidade visual e o campo visual, podendo ocorrer desde o “nascimento (cegueira congênita) ou posteriormente (cegueira adventícia ou adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15). Enquanto a baixa visão é “o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais” (BRASIL, 2007a, não paginado).

A classificação educacional oficial considera alunos cegos como: “[...] os alunos que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta e necessitam, portanto, utilizar de outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem”. As crianças com baixa visão ou visão subnormal são: “[...] as que utilizam seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e a escrever [...]” (BRUNO, 2006, p. 13).

Do ponto de vista educacional, faz-se necessário um diagnóstico diferencial, considerando o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e escrita. Pessoas com cegueira são as que têm perda total de luz, cujo processo de aprendizagem se dá através da integração dos outros sentidos, utilizando para isto o Sistema Braille como meio principal de leitura e escrita. Conforme essa classificação, pessoas cegas são aquelas em que a visão é nula ou diminuída a ponto de incapacitá-la para as tarefas do dia a dia, enquanto na baixa visão existe a percepção de luz e/ou redução da acuidade e do campo visual, mas, que também limitam o desempenho geral (BRUNO, 1999).

De acordo com Sampaio e Haddad (2009, p. 8), o Conselho Internacional de Oftalmologia em 2002 adotou como terminologias para definir deficiência visual. O termo cegueira é “empregado para perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de modo predominante, dos recursos de substituição da visão” e o de baixa visão é “empregado para níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de maneira significativa, por recursos para melhor resolução”. Bruno e Mota (2001, p. 33, grifo nosso) conceituam a deficiência visual como:

cegueira: perda total de visão até a ausência de projeção de luz;

baixa visão: alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo.

Em se tratando de pessoas com cegueira e sua inclusão educacional, assunto ainda polêmico nas esferas da educação, Lima (2005, p. 23) refere que não se encontram números precisos de alunos matriculados nas escolas comuns de ensino no Maranhão. Essa autora revela que, “A ausência de indicadores da situação da pessoa com deficiência no Maranhão não permite informações para subsidiar a formulação de políticas públicas direcionadas e esse segmento”. O processo de inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas, ainda, provoca grandes discussões e algumas questões que alimentam estes debates são: a formação de professores, considerada por Demo (1992) como o fator mais importante para a qualidade da educação básica. A formação de professores encabeça a relação dos problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro e as que se referem ao papel da família para favorecer este processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, em seu artigo 58 diz que: “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” (BRASIL, 1996, não paginado). Assim, tais educandos devem estudar de preferência em escolas regulares, as quais devem estar preparadas para acolher todos os alunos. Assim, a escola possui grande parcela de contribuição no desenvolvimento humano e na transmissão do saber sistematicamente organizado.

A família é reconhecidamente a primeira instituição a qual se pertence. Ela é responsável pela constituição e desenvolvimento do ser humano e sua inserção em outras instituições sociais (Escola, Governo, Igreja), sendo o primeiro vínculo afetivo, social e cultural da pessoa. Para Nogueira, Romanelli e Zago (2011), a família é responsável pela educação moral, formal e informal de seus membros, sendo, portanto, participante do processo de escolarização, pois a educação escolar formal não a isenta deste papel.

A mediação do desenvolvimento infantil realizado primeiramente pelos pais ou seus substitutos, possui implicações na forma como a criança vai estabelecendo sua relação no mundo. Desse modo, torna-se relevante considerar que as interações entre a criança e o adulto, mais especificamente entre os pais e seus filhos desempenham papel importante na aquisição de novos conhecimentos pela criança. Siaulys (2007, p.196) defende a participação da família como co-responsável pelo sucesso da inclusão, quando afirma que: “A família

participa e tem papel fundamental no trabalho de inclusão educacional e escolar da criança e do jovem com deficiência visual e constatamos que hoje ela está muito mais confiante no seu poder como agente desse processo.”

É sabido, que a família exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, como mediadora de suas interações, nas relações da criança com o mundo e no processo de construção do conhecimento tornando-se, dessa maneira, o primeiro núcleo de integração escolar e social das pessoas, considera-se, portanto, relevante conhecer mais sobre as expectativas e participação da família na escolarização do deficiente visual.

Ressalta-se que a família tem mudado expressivamente sua constituição, deixando de se basear especificamente no modelo nuclear: pai, mãe e filho, reflexo de transformações que ocorreram na sociedade ocidental. A participação ativa da mulher no mercado de trabalho e na política, mulheres chefes de família, a legalização do divórcio, o avanço tecnológico e o desenvolvimento dos meios de comunicação, entre outros fatores, provocaram profundas transformações na sociedade. Essas constatações levam a refletir sobre o papel da família frente ao processo de escolarização do seu filho com deficiência visual (BRUNO, 1997, 1999; AMIRALIAN, 2003; SIAULYS, 2007).

O papel da família é reconhecido como sendo relevante no sucesso educativo das crianças. Acredita-se que este reconhecimento terá um papel fundamental nas mudanças que se impõem à escola e aos educadores, semente se for acompanhado de medidas, que permitam a eles intervir, segundo as exigências de nova ordem social. Cada vez mais autores defendem a participação da família (BRUNO, 1993; SZYMANSKI, 2003; AMIRALIAN, 2003; CUNHA; ENUMO, 2010) no processo de escolarização das crianças com deficiência visual. Percebe-se na literatura especializada que, a não participação dos pais na escola pode constituir um problema no processo de ensino-aprendizagem, visto que, acredita-se que a presença dos pais na escola traz vantagens para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem por parte das crianças.

A relação família-escola tem se tornado, também, alvo de discussões de vários estudiosos (BRUNO, 1993, 1999; SZYMANSKY, 2003; CHACON, 2007; SIAULYS, 2007), que apontaram essa relação como fator importante para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, bem como para o sucesso de suas trajetórias escolares. Segundo Siauyls (2007, p. 177): “A imprescindível participação dos pais na educação dos filhos é hoje tema debatido por profissionais do mundo inteiro”.

O envolvimento dos pais de alunos com deficiência visual na escola deve ser abordado de forma ampla, pois este é um processo complexo que implica diferentes dimensões. Sendo assim, o tema **“PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: o discurso dos pais sobre suas expectativas e acompanhamento dos pais de seus filhos com cegueira”** surgiu de indagações sobre o papel da família no processo de escolarização, uma vez que é queixa recorrente nas escolas, que a família tem pouca participação na vida escolar de seus filhos. Sobre esse aspecto, Silva, M. (2009, p. 115), relata que:

[...] a escola toma como modelo ideal de participação para todos os pais, a maneira como as famílias das camadas médias da população participam e acompanham seus filhos: acompanhamento minucioso das atividades escolares da criança; comunicação frequente com os professores; oferecimento de reforço e de atividades suplementares aos conteúdos trabalhados em classe; presença constante às reuniões e encontros promovidos pela escola; atividades extracurriculares como complementação; favorecimento das atividades escolares, etc. a ausência desta forma de acompanhamento por parte dos pais cria verdadeiros impasses entre a escola e a família.

Os pesquisadores reconhecem a importância da família na educação de pessoas com deficiência, porém as relações nem sempre se estabelecem sem que conflitos ocorram. Amiralian (2003, p. 108) refere que: “A família é algumas vezes vista pelos profissionais especializados como elemento perturbador de seu trabalho, percebidos como superprotetores de seus filhos com deficiência, negligentes e incompetentes”.

Polonia e Dessen (2005, p. 304) buscando compreenderem a relação família-escola e seu impacto sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, referem que:

A escola constitui-se um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa.

Chacon (2007) assevera que ainda são escassos os estudos acerca da dinâmica familiar da pessoa com cegueira e de como os profissionais pouco exploram a participação dos pais na escolarização do deficiente visual. Amiralian (2003, p. 108) em pesquisa com pessoas deficientes visuais diz que: “A família, que deveria ser o elemento nuclear, e o eixo unificador, de todos os procedimentos e intervenções indicados e propostos, é frequentemente pouco participante e raramente chamada a opinar sobre os procedimentos a serem utilizados com seu filho”.

Pesquisas envolvendo o pai são em números menores, considerando-se que, em geral, estas se detêm mais sobre o papel que a mãe exerce nessa relação. Nas famílias com deficientes visuais o que se percebe é que em geral, quem fica com a tarefa da educação do filho com deficiência é a mãe. Manoni (apud CHACON, 2007, p. 146) em seu estudo assevera

que: “É a mãe muito mais que o pai, quem trava uma árdua batalha contra a indiferença social. O pai é geralmente alguém omissos e cético quanto à trajetória do filho com deficiência”. Nesse sentido, a família também necessitaria de um atendimento especializado e orientações na ocorrência de uma deficiência, tendo em vista o reflexo das atitudes e reações dos pais sobre o desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Considera-se importante o estudo deste tema, por que apesar de existir uma vasta literatura sobre a cegueira (BRUNO, 1999; CAIADO, 2003; AMIRALIAN, 2009; MOSQUERA, 2010) em se tratando da família e sua participação no processo de escolarização de seus filhos, encontram-se poucas pesquisas. Logo, acredita-se que este estudo, por certo contribuirá para a atuação de profissionais que trabalham com pessoas cegas, ao apontar caminhos de como as expectativas familiares influenciam o percurso escolar dos alunos e os pais possam colaborar com a escola e participar efetivamente de todo o processo de escolarização de seus filhos. De acordo com Trinca (1997, p. 9), [...] “há carência de estudos brasileiros sobre a cegueira [...]”. Ainda é pouco o que se sabe sobre a vida de pessoas com deficiência visual, seu modo de perceber a si como indivíduo participante de sua história e a forma de estabelecer relações com os outros e com o mundo que o rodeia.

Temas relativos às expectativas e acompanhamento de pais de alunos com deficiência visual no processo de escolarização e inclusão encontram-se em debate nas mais variadas pesquisas de campo na atualidade. No Brasil vive-se um momento de grandes discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiências não só na escola como em outros âmbitos da sociedade. Nesse sentido, compreende-se que as expectativas e participação dos pais desempenham um papel relevante na vida educacional destes.

Do mesmo modo que uma família de criança sem deficiência, a família de uma criança cega deve funcionar como apoio, para auxiliar nos seus processos de desenvolvimento, escolarização e inclusão escolar, já que estas enfrentam inúmeras barreiras nos mesmos. Partindo do pressuposto da importância da parceria família - escola para o processo educacional do indivíduo, esta pesquisa apresenta a seguinte questão central: como ocorre o acompanhamento dos pais no processo de escolarização dos seus filhos com cegueira.

Acredita-se que a crescente autonomia das pessoas com cegueira, demanda modificação nas interações sociais delas com a família. Assim, acredita-se que a inclusão de pessoas com cegueira se dá numa relação entre sujeitos, efetivando-se enquanto relação social, sem que a cegueira seja considerada um elemento que impeça essa relação. Nada mais natural que se busque entender as interações familiares dos alunos com cegueira, a partir da

óptica dos pais, pois, uma das temáticas que nos últimos anos vem recebendo atenção especial quanto à relação entre a família e escola é a participação dos pais no processo educacional de seus filhos com cegueira.

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar como ocorre o acompanhamento dos pais no processo de escolarização de filhos cegos, a partir das expectativas dos mesmos. Os objetivos específicos foram: a) Identificar as reações emocionais dos pais diante do diagnóstico da cegueira de seus filhos; b) Relatar quais são as expectativas dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos cegos; c) Verificar quais são as facilidades e dificuldades apontadas pelos pais na escolarização de seus filhos cegos; d) Identificar especificidades da participação em atividades na escola e na família; e) Verificar como ocorre a relação entre os pais e a escola.

Além disso, o objeto deste estudo torna-se questão fundamental de investigação para diferentes áreas do saber ligadas à Educação, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, entre outras ciências. Por outro lado, o percurso profissional da pesquisadora junto a pessoas com deficiência visual é pautado em interesse genuíno pelas famílias, buscando envolvê-las sempre que possível e desenvolvendo ações junto a esta clientela no CAPDV justificando-se a necessidade de maior entendimento sobre o assunto.

As interações ocorridas entre pais e seus filhos com deficiência visual, objeto deste estudo, são foco de várias pesquisas como as de Bruno (1997), Amiralian (1997), Bolsanello (1998), Masini (2007), Sarti (2008), Silva, M. (2009), Silva, S. (2009), Cunha e Enumo (2010); entre outras. Pretende-se discutir sobre a importância das interações e da mediação baseadas nas proposições de Winnicott (2005, 2007, 2010) e Vigotsky (1998, 2010a, 2010b) respectivamente, como importantes fatores no processo de escolarização de alunos com cegueira, refletindo, a partir do que é manifestado pelos pais sobre aspectos que apontam para a possibilidade de inclusão deste aluno no contexto educacional.

O estudo propiciará ao leitor uma visão ampliada acerca do processo de escolarização da pessoa com cegueira, por ser esta a deficiência mais citada pelas pessoas, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a partir do discurso de seus pais, dando suporte aos questionamentos abordados sobre o tema. Poderá ainda, apontar caminhos teóricos, no sentido de melhor compreender o distanciamento entre a escola e a família, o que dificulta o diálogo entre estas, bem como identificar possibilidades práticas de aproximação estas duas instituições tão importantes na vida da criança.

Torna-se importante ressaltar que a educação é uma forma de participação que permite à pessoa com deficiência, a sua inserção no contexto ao qual faz parte, possibilitando seu desenvolvimento e sua inclusão social.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes: uma que constitui o referencial teórico, da literatura relacionada com o estudo. E outra onde apresentamos a planificação e organização da pesquisa empírica, fazendo referência aos procedimentos e metodologia escolhidos.

No primeiro capítulo, da fundamentação teórica, inicia-se por fazer um recorte histórico da educação especial e da legislação, apresentando os pontos principais, destacando aspectos considerados importantes para o processo de escolarização do aluno com cegueira e efetivação da inclusão escolar.

Segue-se fazendo uma abordagem sobre a relação da família com a escola, as configurações familiares e seu funcionamento, dando especial destaque às de Winnicott (2005, 2007, 2011) e Vigotsky (1998, 2010a, 2010b), teorias que sustentam essa pesquisa, procedendo a uma reflexão sobre a família frente aos seus filhos com deficiência visual.

No segundo capítulo deste trabalho, se abordará a construção metodológica, apresentando-se a planificação e organização do estudo e fazendo-se referência aos procedimentos utilizados.

Por fim, procede-se a descrição e interpretação dos dados da pesquisa, em função dos objetivos propostos e, conseqüentemente uma reflexão sobre as implicações decorrentes do estudo.

2 OS CONCEITOS E SEU QUADRO TEÓRICO

Neste item, inicia-se com um recorte dos aspectos históricos da pessoa com deficiência visual, buscando uma compreensão de como se configura o atendimento educacional desse aluno. Explicita-se de forma breve sobre as políticas da Educação Especial, no que diz respeito a seus aspectos legais e como esta foi se firmando no cenário mundial e brasileiro, enfocando-se perspectivas acerca da inclusão, assim como o processo de escolarização da pessoa com cegueira.

Abordam-se conceitos e definições sobre família, onde serão discutidos como as interações familiares influenciam no desenvolvimento e no processo de escolarização da pessoa com deficiência visual, a partir das várias pesquisas realizadas sobre o tema. Analisam-se, ainda, os papéis da mediação e da interação mãe-bebê sob a óptica de Vigotsky (2010a) e de Winnicott (2011), respectivamente. De acordo com Vigotsky (2010a), o desenvolvimento da criança se constrói a partir da mediação entre esta e uma pessoa mais experiente. Embora não tenha teorizado especificamente sobre crianças com deficiência visual, os estudos de Winnicott (2007) servem de referência na compreensão do desenvolvimento de qualquer criança.

2.1 Breve histórico sobre pessoas com deficiência visual

A atenção educacional a pessoas com deficiências sofreu várias modificações ao longo da história, tendo como características os valores e o pensamento da sociedade para com a pessoa deficiente. Buscando-se melhor entendimento sobre a Educação Especial, tornou-se necessário um resgate histórico sobre como as pessoas com deficiências eram tratadas.

Mazzota (2002) refere que na Idade Antiga, a deficiência era concebida como algo sobrenatural - o que justificava o abandono e a morte - com a conseqüente exclusão da sociedade. Ele refere, ainda, que na Grécia Antiga a deficiência não tinha espaço, uma vez que a sociedade da época valorizava o culto ao corpo e a perfeição física. Cita que várias personalidades apresentavam alguma deficiência, entre estas: Homero que era cego, Alexandre que tinha epilepsia e Demóstenes que era gago, entre outros.

Na Idade Média, intensificou-se a crença no sobrenatural e a sociedade agia de forma distinta com as deficiências (MAZZOTA, 2002): psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio, enquanto alguns estados de transe eram considerados

possessão divina e as pessoas eram reverenciadas como videntes, profetas, adivinhos. Nessa época ainda, as pessoas com deficiência, ora eram rejeitadas, ora eram percebidas como pessoas desprotegidas - sendo recolhidas em asilos, atitude incentivada pelas concepções religiosas vigentes. Até cerca dos anos 50 do Século XX, crianças e adolescentes eram cuidadas em hospitais e/ou asilos, que tinha um caráter assistencial e segregativo.

Conforme Mazzota (2002), no início do Século XVIII e Século XIX começaram a aparecer outras explicações para o comportamento das pessoas que tinham deficiências. O questionamento dos dogmas da Igreja pela Ciência buscou explicar cientificamente os comportamentos dos deficientes. Desse modo, a concepção médica acerca das deficiências ganhou força. Isto, porém, não diminuiu a situação de discriminação vivida pelos deficientes, porém, mudou o atendimento as suas necessidades básicas de saúde.

Foi somente a partir dos Séc. XX conforme demonstra Amiralian citada por Masini (2007, p. 240), que “ocorreram grandes modificações quanto às concepções científicas na compreensão das deficiências”. Estudos médicos permitiram verificar que muitas destas, eram conseqüências de lesões ou disfunções orgânicas, intensificando-se, então, a necessidade de estudá-las. O conhecimento científico da época assegurava tentativas de educar pessoas com deficiências sob o enfoque das patologias.

Na Europa, tiveram início as primeiras tentativas educacionais voltadas para pessoas com deficiência visual, na Escola de Abade de L'Epée e no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, escola fundada por Valentim Haüy em 1784, pioneiro na criação de programas de educação para alunos cegos. Os alunos utilizavam caracteres com linhas em alto relevo que permitia a adaptação e a leitura de pequenos textos, mas não era suficiente para estes terem acesso à leitura (MAZZOTTA, 2002).

Em 1825, Louis Braille, aluno do Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, aperfeiçoou a Sonografia, inventada por Charles Barbier, criando um sistema de escrita e leitura tátil para cegos. Braille desenvolveu seu método baseado em seis pontos, inserindo notação numérica e musical. Foi, então, criado o Sistema Braille, modelo adaptado a todas as línguas e a todas as grafias. O Alfabeto Braille é constituído por 63 pontos, obtidos através da combinação metódica de seis pontos, que se agrupam em duas fileiras verticais e justapostas de três pontos cada (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

As primeiras informações sobre a educação voltada para pessoas com deficiências visuais no Brasil remontam à época do Império, quando foi criada a primeira instituição voltada ao atendimento de pessoas cegas, precisamente em 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos através do decreto imperial nº 1.428, de 12 de setembro

de 1854 (MOSQUERA, 2010). Este foi o primeiro passo concreto para garantir ao cego o direito à cidadania. Foi, também, a primeira instituição de Educação Especial da América Latina, mudando o nome para Instituto Nacional dos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), na cidade do Rio de Janeiro.

Quando se observa a evolução histórica do atendimento educacional de pessoas com deficiência visual no Brasil, vemos que esta expandiu-se com a criação de instituições filantrópicas e especializadas, destinadas a pessoas menos favorecidas (MANTOAN, 2006). Nos anos 40, o número de instituições filantrópicas para atendimento de deficientes aumentou de forma significativa. Com relação aos deficientes mentais, surgiram as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro. Em 1941, no Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano (BUENO, 1993).

Com relação aos deficientes visuais também foram criados, os Institutos de Cegos do Recife, da Bahia, de São Rafael (Taubaté - SP), de Santa Luzia (Porto Alegre - RS), do Ceará (Fortaleza), da Paraíba (João Pessoa) e do Paraná (Curitiba). Em 1938 foi criada, em São Paulo, a Seção de Higiene Mental, do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria da Educação do Estado. No Rio de Janeiro, trabalho semelhante foi realizado (BUENO, 1993). Para ele, o atendimento às pessoas cegas e surdas, que se intensificou com a abertura de instituições em vários países, correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais àqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social capitalista.

Bruno e Mota (2001) referem que em vários estados brasileiros foram surgindo escolas voltadas para o atendimento de alunos com deficiência visual e posteriormente foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, com o objetivo de produzir e distribuir livros em Braille. Em 1946, essa instituição transformou-se na Fundação Dorina Nowil para Cegos. A respeito desta, as autoras ressaltam que:

Uma grande marco na história de pessoas cegas foi a criação, em 1946, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje Fundação Dorina Nowil para Cegos que, com o objetivo original de divulgar livros em Sistema Braille, alargou sua área de atuação, apresentando-se como pioneira na defesa do ensino integrado, prestando relevantes serviços na capacitação de recursos humanos e de práticas pedagógicas (BRUNO; MOTA, 2001, p. 28).

A partir da década de 60, em muitos países, iniciaram-se movimentos favoráveis à integração escolar de alunos com necessidades especiais, visando reivindicar condições satisfatórias para todos dentro da escola comum e sensibilizar professores, pais e comunidade, com base na igualdade de direitos e de justiça social. De acordo com Fonseca (1995, p. 44),

[...] nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que

impõem a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados.

Na década de 60, com o objetivo de prestar atendimento especializado a alunos com deficiência visual, estes ainda enfrentavam dificuldades nas escolas de classes comuns, levando pais e professores a reivindicarem uma proposta educacional de atendimento mais amplo aos alunos, o que resultou na proposta e implantação de Centros de Apoio Pedagógico (CAP) para o atendimento às pessoas com deficiência visual em todos os estados.

O CAP constitui-se em uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, com envolvimento de órgãos governamentais, não-governamentais e com a participação da comunidade. Pode funcionar em espaços físicos comunitários, como escolas, bibliotecas públicas, centros integrados, escolas especializadas e outros (DUTRA, 2001, não paginado).

O CAP para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual foi institucionalizado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP). O MEC/SEESP tem a responsabilidade de coordenar a implantação dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, cabendo às Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, a execução do serviço; competindo a todos, a obrigação de garantir e proporcionar ao educando com deficiência visual as condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, assegurando o princípio da igualdade de oportunidades.

No Maranhão, o CAP para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, foi criado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação do Estado, no ano de 2001, com o objetivo de garantir às pessoas cegas e de baixa visão o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino comum, assim como acesso a literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos da moderna tecnologia e impressão de livros em Braille (MARANHÃO, 2008).

Em São Luis - MA, o CAP presta atendimento pedagógico especializado aos alunos deficientes visuais, que estão incluídos em salas regulares de escolas estaduais, municipais e comunitárias e atendimento educacional em sala de recurso multifuncional no contraturno (MARANHÃO, 2008).

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), definindo que:

O AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com

os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços [...] (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

De acordo com o AEE, todos os estudantes da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo este atendimento ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais contam equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impeçam a participação dos estudantes da educação especial.

Todas essas ações, assim como a criação de instituições voltadas para o aluno com deficiência visual representaram um avanço nos serviços voltados para o atendimento e a inclusão dos alunos na escola e na sociedade. Para compreender como as leis embasam essas ações, se apresentará o que a legislação regulamenta e recomenda.

2.2 A Legislação e as pessoas com deficiência visual

A preocupação com a educação inclusiva no cenário mundial teve início quando chefes de Estado e Ministros da Educação de todo mundo assumiram o compromisso de uma 'Educação para Todos' em Jomtien, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ARANHA, 2004). Este encontro, ocorrido na Tailândia em 1990, fez parte do plano de ação promovido pelas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM). Na Declaração de Jomtien como ficou conhecida, o Brasil se comprometeu a erradicar o analfabetismo e a universalizar o ensino fundamental no país.

Desse e de outros acordos mundiais, ressaltando-se a Declaração de Salamanca ou Conferência Mundial de Educação Especial, encontro em que ministros de vários países se reuniram na Espanha surgiram propostas que reafirmam o direito de todas as crianças à educação; o reconhecimento de que cada criança possui características, aptidões, interesses e ritmo de aprendizagem que são únicos e a afirmação de que os sistemas escolares devem buscar modos de atender as necessidades educacionais especiais. O termo necessidades educacionais especiais de acordo com a Declaração de Salamanca serve para designar: “[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, não paginado).

A Declaração de Salamanca serviu como um guia de recomendações para organizações participantes desse marco histórico, que foi a inclusão de todas as crianças na escola, independente de suas limitações, o que possibilitou aos alunos cegos a inserção no ensino regular. Esse acordo foi significativo por lembrar aos governos que todas as crianças, inclusive as que ‘apresentam desvantagens severas’ deveriam ser incluídas na Educação para Todos. A partir deste encontro, foi viabilizado o compromisso dos governos para com a educação inclusiva, oferecendo um fórum para discussões e troca de ideias sobre como o desafio estava sendo enfrentado no mundo.

Esse encontro na Espanha resultou na elaboração de documento que enfatizou a educação para todos e ressaltou a parceria entre os profissionais e os pais, como forma de se obter um melhor resultado na educação de pessoas com deficiências. A Declaração de Salamanca afirma que:

Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, não paginado).

Pode-se constatar ainda, nas sociedades ocidentais contemporâneas, as lutas por direitos e a necessidade de novos enfoques a respeito da diversidade humana e da compreensão das deficiências, como sendo parte dessa diversidade. A educação inclusiva, fortalecida pelo estabelecimento de diretrizes e normas nacionais e internacionais, vem desencadeando um movimento na educação e na sociedade, que exigem mudanças na forma de compreender e estruturar alguns setores desta. Para Prieto (2006, p. 40): “A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todas as pessoas [...]”.

O direito à educação, em espaço o menos segregador possível, está amplamente assegurado na legislação vigente, tendo como elemento norteador a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Brasil passou a buscar novas formas de tratar as pessoas com deficiências. A Constituição Federal apresenta vários dispositivos de interesse da pessoa com deficiência. Ela estabelece no Art.208 o dever do Estado com a educação. Esta será efetivada mediante o que garantem os incisos III e V da legislação:

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, não paginado).

A educação é tema recorrente na Constituição Federal e ressalta o papel relevante do Estado e da família para assegurar os direitos das pessoas à educação. O Artigo 227 da Constituição Federal, diz que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 37).

Outro instrumento legal que reforça essas políticas é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 que estabelece no capítulo IV, Art. 53º, incisos I, II e III, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Este estatuto assegura: “I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990, p. 24).

O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz novas reflexões sobre a educação, reafirmando o direito das crianças e adolescentes que é serem educados para o seu desenvolvimento pleno como pessoa e redimensionando, as atitudes de muitos em relação à educação no Brasil, expressando um direito (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 representou um avanço significativo para a Educação Especial¹, considerando todo um capítulo para esse público e, sobretudo porque assegura que a educação é um direito garantido a todos, independente do credo, raça ou deficiência, afirmando em seu Art. 2º, que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo do exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. não paginado).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Art. 59 estabelece que os sistemas de ensino, em diferentes níveis, deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais:

¹ Educação Especial, entendida como: modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, não paginado).

Endossando todas essas leis e diretrizes, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei nº 10.172/01 estabeleceu como uma meta voltada para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. O PNE/2001 utilizará como estratégias para alcançar essa meta:

- Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais;

- Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2010, p. 7).

Conforme Mantoan (2006, p.16): “Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras [...]”. Portanto, a Educação Especial merece ser analisada de forma ampla pela sociedade, no que diz respeito à justiça e igualdade de direitos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva refere que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2007a, não paginado).

Defronta-se então, com o desafio cada vez maior de pensar nas pessoas com deficiências, entre elas as pessoas com cegueira, como sujeitos inseridos na escola e na sociedade, com necessidades educacionais especiais² (pedagógicas e de acessibilidade diferenciadas) em decorrência de sua deficiência.

² Neste trabalho utilizar-se-á a expressão “necessidades educacionais especiais” para designar pessoas com deficiências (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou condutas típicas. Essa terminologia ‘necessidades educacionais especiais’ encontra-se especificado na Declaração de Salamanca, e referem-se a alunos que requerem atendimento educacional especializado em seu processo de educação formal.

É fato que grande parte do que o ser humano aprende é na interação com o outro e que essa convivência inicia na família e vai se consolidando em outros espaços frequentados pelas crianças, incluindo-se nestes, a escola.

É na proposta de inclusão escolar de alunos com deficiências que esta discussão ganha espaço, e, desvela as carências e os desafios sociais que historicamente, permearam o atendimento às diferenças individuais, deixando ainda nos dias atuais, resquícios da insipiente eficácia das políticas e práticas educacionais em nosso país.

Sendo a Educação um direito de todos, no que diz respeito às leis que tratam dos direitos civis, políticos, sociais e culturais, que norteiam as políticas de inclusão escolar, pode-se observar mudanças relativas à deficiência. A respeito da educação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007b, p. 6) aponta que:

[...] as pessoas que passam por processos educativos, e em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc.). A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como na defesa e na promoção de outros direitos.

Todas essas leis, decretos e diretrizes regulamentam a atenção do governo voltada para o atendimento educacional de pessoas com deficiências. Isto, porém não assegura de fato que as ações se efetivem. Embora a legislação vigente garanta o acesso e permanência de alunos com deficiências nas escolas, muitas dificuldades persistem e pouco se observam mudanças na efetivação da inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência nas escolas e na sociedade.

Conclui-se, portanto, que é na filosofia dos direitos humanos que se fundamenta o reconhecimento dos direitos das pessoas com qualquer tipo de deficiência: direito ao desenvolvimento, a participar plenamente da sociedade, à educação, a uma vida digna e a ser diferente.

Com base nesta filosofia, percebe-se também que as interações familiares da pessoa com cegueira reiteram a necessidade de estudos ampliados sobre a deficiência visual, buscando uma compreensão inicial do desenvolvimento infantil, que, dentro de uma concepção psicanalítica não ocorre por herança genética, mas se constitui a partir de vivências nos primeiros anos de idade, o que evidenciaria que as experiências individuais são “produzidas de forma estreitamente determinadas a partir da história inconsciente dos que se encarregam de cada uma delas” (CORIAT, 1997, p. 279). Seria então, pela via do outro que essa constituição se efetivaria.

A seguir tratar-se-á sobre um aspecto importante para a criança que apresenta deficiência visual, no que se refere ao seu processo de escolarização, enfocando suas nuances mais específicas.

2.3 O processo de escolarização do aluno com cegueira

Os principais tópicos apresentados neste estudo visam esclarecer sobre o processo de escolarização da criança com cegueira. Este passou por inúmeras mudanças ao longo da história, ancorado em paradigmas como: exclusão, integração e inclusão. Serão feitas referências às adaptações e programas específicos que dão suporte a escolarização e aprendizado dos alunos com deficiência visual.

A educação de alunos com cegueira possui o mesmo objetivo daquela voltada para alunos videntes ou com outras deficiências, que é o de serem educados para o seu desenvolvimento pleno como pessoas (BRASIL, 1990). É de conhecimento comum que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais voltados para todos os alunos, resultarão na inclusão escolar de pessoas com deficiências no ensino regular.

Na escola, local de socialização por excelência, segundo Gil (2000, p. 9) podem ser discutidos e refletidos preconceitos e mitos relacionados à cegueira, tornando-a uma importante aliada na inclusão do aluno com cegueira. “Ao se tornar um espaço de inclusão, a escola promove trocas enriquecedoras para toda a equipe escolar, incluindo os alunos e suas famílias”. Além da família, são a escola e a sociedade em geral que desempenham um importante papel no processo de escolarização da pessoa cega.

Nas décadas de 50 e 60, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais ocorria em escolas especiais, algumas em regime residencial, que afastavam a criança ou o jovem de sua família e da sociedade, acentuando dessa forma os preconceitos. Essa tendência que foi consenso no passado e,

[...] reforçava não só a segregação de indivíduos, mas também os preconceitos sobre as pessoas que fugiam do padrão de “normalidade”, agravando-se pela irresponsabilidade dos sistemas de ensino para com essa parcela da população [...]. Na tentativa de eliminar os preconceitos e integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns de ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar (BRASIL, 2001, p. 21).

Neste período progressivamente foram se dando as primeiras tentativas de educar as pessoas com deficiência, ainda que em ambientes segregados. A mudança surgiu porque se começou a acreditar que a criança/jovem com deficiência podia aprender alguma coisa e,

portanto, podia ser útil à sociedade. A deficiência continuava a ser vista como doença identificada através de diagnósticos complexos, por meio de testes. De acordo com os resultados obtidos nos testes, as crianças eram depois colocadas em escolas especiais criadas para responder especificamente às suas limitações.

Profeta (2007, p. 209) coloca que progressivamente, a partir dos anos 70 do Século XX, observou-se uma mudança na política de segregação para medidas de integração escolar. Começa um período denominado de Integração, surgindo uma nova concepção do conceito e práticas de Educação Especial. A integração escolar, movimento que vigorou nas décadas de setenta e oitenta, tinha como objetivo integrar o aluno à escola comum, sem que esta fizesse adaptações para recebê-lo, era o aluno que tinha que se adequar à escola. O autor ainda refere que: “[...] As pessoas com deficiência visual naquele período tinham que seguir o mesmo processo pedagógico, o mesmo ritmo, sofrer a mesma avaliação e ter o mesmo tempo que os demais, enfim, tudo era muito parecido e com isso as diferenças não eram consideradas [...].”

Foi somente a partir dos anos de 1990, com os debates e estudos acerca do paradigma da integração que outra concepção de educação para pessoas com deficiências foi surgindo, o movimento da inclusão escolar. Neste de acordo com Profeta (2007, p. 2010), “[...] a sociedade deve se preparar, adequar, adaptar para receber pessoas com deficiências”. A inclusão escolar no nosso país surgiu como uma nova possibilidade de responder às demandas de pessoas com deficiências, nas suas especificidades.

A partir da década de 90, os estudos realizados na área da Educação Especial afirmavam sobre a necessidade de se reestruturar a escola de forma a poder garantir a educação e a justiça social a todos. No mundo em desenvolvimento, a atenção continua a focalizar-se no alargamento das oportunidades de acesso à educação de todos os indivíduos, sendo que vários acontecimentos internacionais, constituíram marcos internacionais contundentes a uma nova mudança de paradigma.

Assim, a tendência mundial da educação voltada para pessoas com deficiência, desde a década de 1990, é manter na escola comum todos os alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo aqueles com graves deficiências. Esta é uma postura reforçada pelo MEC, quando afirma que:

Esta posição há muito tempo vem sendo considerada mais desejável, tanto do ponto de vista ético, quanto social e econômico. O interesse da criança, da família e da comunidade em geral, é melhor atendido quando os programas de educação especial são instalados em escolas locais, proporcionando ao educando o máximo de convivência com outras crianças e pessoas de seu próprio círculo de relações sociais (MAIS, 2002, p. 14).

Com o objetivo de materializar a escola inclusiva, a educação especial passou a ser definida como uma modalidade da educação escolar, que perpassa todas as modalidades de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2006), e apenas em casos excepcionais - em função das limitações do aluno e, caso a escola não tenha recursos para o atendimento, é que o mesmo poderá ocorrer em classes ou escolas especiais.

No Brasil, crianças com ou sem deficiências começam a frequentar a escola desde cedo. A educação brasileira, partindo de princípios e fins expressos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, em seu artigo 2º: “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, deixando explícito no artigo 3º que “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” constituem os princípios que a embasam. A grande conquista da LDB diz respeito ao início da educação para as crianças aos seis anos de idade (BRASIL, 1996, não paginado).

Rodrigues (2001) alerta para o fato de que, mais que o aluno, é o conceito homogeneizador da escola tradicional que deve ser mudado. A questão coloca-se na maneira como a escola tradicional interage com as diferenças. São pertinentes suas afirmativas, quando diz que:

Na escola tradicional, a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir (RODRIGUES, 2001, p. 19).

Chamam atenção as interpretações conceituais que envolvem a utilização dos termos integração e inclusão, que ora são empregados significando a mesma coisa, ora são divergentes. Uma definição interessante sobre inclusão é a que Mazzotta (2002, p. 10) faz: “[...] inclusão é a base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõem a, ou têm que, conviver; já que muitas vezes o convívio não depende da vontade individual. E conviver implica a presença de duas ou mais pessoas”. Se isto fosse efetivado nas sociedades, por certo que o caminho da inclusão de pessoas com deficiência seria mais suave.

A escolarização da pessoa com deficiência visual passou por muitas mudanças, principalmente, no que diz respeito aos fundamentos conceituais, baseados em paradigmas que defendem o acesso e a permanência numa escola de qualidade. A escola passa a ter,

então, a responsabilidade de acolher as necessidades de todos os seus alunos. Baseado nesse pensamento, as autoras Lira e Schlindwein (2008, p. 172 e 173) levam a concordar que:

Refletir sobre a escolaridade de alunos com diferenças visuais é buscar compreender como esses alunos vêm se constituindo ao longo do processo de inclusão. Parte-se da premissa de que uma diferença visual não representa, em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem da criança, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com objetos e situações que acontecem ao seu redor. Como qualquer outra, a criança com diferenças visuais precisa de oportunidades, de convivência com seus pares, de forma que possa aprender a se relacionar com o mundo [...].

Os primeiros serviços em educação especial voltados para a deficiência visual tinham por finalidade a “conservação da visão”, enfatizando o uso de materiais e métodos, que exigissem sua mínima utilização, pois se acreditava que as pessoas que apresentavam deficiência visual grave não poderiam utilizar a visão sem correr o risco de perdê-la (GARCIA, 1984).

No que diz respeito à inclusão do cego na escola de ensino regular percebe-se que pais, professores e comunidade são responsáveis pela integração desse aluno à comunidade escolar, propiciando situações de suporte e complementação curricular em salas de recursos e em casa, sendo que o currículo deve contemplar os mesmos conteúdos das escolas comuns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 defende que às pessoas com deficiências necessitam de adaptações e complementações curriculares, que respeitem o ritmo desse aluno (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o deficiente visual para sua escolarização necessita de instrumentos e materiais especiais específicos para sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem do Sistema Braille utilizará como materiais: reglete, punção, máquina Braille e o Sorobã. O aprendizado de Manuscrito, os programas de Atividades da Vida Diária (AVD) e Orientação e Mobilidade (OM), darão suporte ao aluno em suas necessidades especiais. Desse modo serão pontuadas algumas definições acerca desses termos.

O Sistema Braille é um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França por Louis Braille, um jovem cego e no ano de 1825 é reconhecido como um marco dessa importante conquista para a educação e integração das pessoas com deficiência visual na sociedade (ARANHA, 2005).

Os instrumentos para a escrita em Braille, segundo Mosquera (2010), consistem de uma prancha, uma régua com duas linhas, com janelas correspondentes às celas Braille, que se encaixam pelas extremidades laterais na prancha, e o punção. O papel é introduzido

entre a prancha e a régua, o que permite à pessoa cega, pressionando o papel com o punção, escrever os pontos em relevo.

A figura 1 mostra os materiais utilizados para realizar a escrita Braille por pessoas com deficiência visual.

Figura 1 - Materiais para escrita Braille: punção, reglete e prancha



Fonte: Deficiência Visual e Educação (2009) e Camargos Comercial (2012)

De forma mais moderna, as máquinas Braille (figura 2) realizam esses mesmos pontos de escrita. As regletes, uma variação do aparelho de escrita de Louis Braille, são ainda muito utilizadas pelas pessoas cegas. Todas as regletes modernas, sejam modelos de mesa ou de bolso, consistem essencialmente de duas placas de metal ou plástico, fixas em um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel.

A figura 2 mostra a máquina para escrita Braille usada por deficientes visuais.

Figura 2 - Máquina Perkins Braille



Fonte: Deficiência Visual e Educação (2009)

No que se refere ao uso do sorobã (figura 3), a Portaria nº 657 de março de 2002 do MEC/SEESP instituiu às pessoas com deficiência visual que se submetem a exame onde seja necessário executar cálculos matemáticos, o uso do soroban como recurso educativo especial. O sorobã é um contador adaptado do ábaco chinês, para uso das pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário (BRASIL, 2002). Ainda, Freitas (2012) refere que o sorobã é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento utilizado por pessoas com deficiência visual, para cálculo e auxilia na Matemática.

Figura 3 - Contador adaptado ou sorobã



Fonte: Freitas (2012)

O cubaritmo (figura 4) é também, um instrumento utilizado por pessoas com deficiência visual, para cálculo que também auxilia na aprendizagem da Matemática. Para fazer uma conta, retiram-se os cubos que são colocados nos orifícios da grade, formando os números exatamente como se faz em uma conta visual. Turella e Conti (2012, p. 5) definem o cubaritmo como:

[...] um material que permite ao aluno a realização das operações relacionando a matemática com os caracteres numéricos em Braille. É composto de uma grade em que se encaixam cubos que têm, em algumas de suas faces, os pontos em relevo do Sistema Braille de escrita dos numerais de 0 a 9, além de uma face lisa e outra com um traço (que será utilizado como separador na operação).

O cubaritmo é utilizado para ensinar a fazer cálculos, trata-se de uma caixa com uma grade quadriculada em cima, com uma gaveta cheia de cubos no fundo (SILVA, 2010).

Figura 4 - Cubaritmo



Fonte: Silva (2010)

Para a pessoa com deficiência visual é importante o aprendizado da escrita cursiva. O manuscrito é o método utilizado pela pessoa com cegueira para escrever seu nome de próprio punho. “O manuscrito é um recurso importante para a pessoa cega e serve para promover sua comunicação social, autonomia e independência” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 81). A escrita cursiva permite à pessoa cega agir com maior independência por torná-lo apto a assinar documentos e a dominar os instrumentos da comunicação escrita que são universais.

Para que a pessoa cega possa se locomover com maior independência e autonomia tornam-se necessárias o uso de técnicas que o auxiliem e um programa de Orientação e Mobilidade oferecerá a ajuda que ele precisa, sendo que: “A orientação é a capacidade de perceber o ambiente, saber onde estamos. A mobilidade é a capacidade de nos movimentar [...]” (FELIPPE, 2001, p. 5). Ela diz que, para a pessoa cega, Orientação e Mobilidade são aprendizados através da audição, tato, olfato e cinestesia para obter informações do ambiente, adquirindo desse modo, controle dos movimentos de forma mais organizada e eficaz.

Na educação da criança cega, torna-se relevante a AVD, “cujo objetivo é proporcionar à criança condições para que, dentro de suas potencialidades, possa formar hábitos de auto-suficiência que lhe permitam participar ativamente do ambiente em que vive” (JESUS, 2005, p. 1). A autora relata que é através de treinamento em AVD, que a criança cega aprende, entre outras coisas: “escovar os dentes, amarrar cadarço de sapato, preparar refeições, servir-se à mesa, encher copos e garrafas, receber visitas, vestir-se adequadamente, cuidar da aparência pessoal e se prevenir contra acidentes”, coisas triviais para quem enxerga.

Os recursos da tecnologia (ajudas técnicas), quando aplicados à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, têm como objetivo potencializar a aprendizagem desse aluno, substituindo uma função que ele não tenha, ou apresente dificuldades. Esses recursos podem servir de auxílio complementar para que ele possa exercer

determinada função de forma mais eficaz. A definição de ajudas técnicas, no Brasil está contemplada no Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que no art. 19, as conceituam como:

Consideram-se ajudas técnicas, para efeito deste decreto os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais, motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilidade de sua plena inclusão social. (BRASIL, 1999, não paginado).

Muito tem se discutido sobre a utilização de ajudas técnicas como recursos, que propiciam aos alunos com necessidades educacionais especiais, a efetivação de sua inclusão social.

O processo de escolarização da criança com cegueira mostra que dadas às condições e os recursos materiais e humanos, esta pode desenvolver-se potencialmente da mesma maneira que as crianças videntes. Aliado a todo esse aparato tecnológico, não se pode deixar de considerar o papel da família no processo de escolarização, como mediadora das relações da criança com a escola, assunto do próximo tópico.

2.4 A relação família e escola

O papel que a família desempenha na educação da criança com deficiência visual, tem os mesmos objetivos da educação de outras crianças. Existe um consenso entre estudiosos (BRUNO, 1993, 2003; AMIRALIAN, 2003; SIAULYS, 2007; CHACON, 2009) sobre a importância da família no processo de escolarização do aluno com cegueira.

Pela importância que os estudiosos delegam à família, percebe-se que a mesma exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência visual como mediadora das interações sociais, nas formas de comunicação, nas relações da criança com o mundo externo e no processo de construção do conhecimento. Ela ocupa uma posição privilegiada quando se trata da socialização da criança. É a primeira instituição onde esta inicia suas experiências e intersecções no mundo externo. É na família que a criança inicia a socialização primária. Nesse lugar, a criança deve adquirir regras, normas e hábitos.

Buscando compreender a relação existente entre a escola e a família, Polonia e Dessen (2005) refletem sobre o impacto que ocorre na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno quando a família se envolve na escola. Discorrem, ainda, sobre os benefícios e as implicações de uma integração entre os dois contextos, bem como descrevem os aspectos das relações estabelecidas entre ambos, que vêm sendo focalizados nas pesquisas empíricas.

Nesse estudo, dois aspectos podem ser observados: o envolvimento da família como impulsora de produtividade e aproveitamento acadêmico, assim como seu distanciamento pode provocar o desinteresse na escola e a conseqüente desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas. Estas autoras enfatizam a necessidade de uma maior integração entre família e escola, assim como o respeito às suas peculiaridades.

Investigações como a de Gasonato (2007), que buscou verificar as expectativas da família quanto à formação escolar de seus filhos revela nesta, o papel complementar assumido pela escola diante da situação de fracasso escolar. Esta, em geral, tende a responsabilizar as famílias de seus alunos por não assumirem a sua parte no processo educativo escolar. Os resultados dessa pesquisa mostram que as famílias se reconhecem como não participantes, porém demonstram abertura para serem chamadas à escola. Por outro lado, ainda não sabem como se aproximar e o que a escola espera delas, depositando neste movimento suas expectativas quanto à formação de seus filhos.

Estudos de Marques (2002), Szymansky (2003) e Polonia e Dessen (2005) avaliando a posição da escola quanto ao envolvimento dos pais na educação de seus filhos, revelam que esta acredita que pais ausentes e desinteressados possam gerar desinteresse e afastamento do aluno das atividades escolares, havendo, muitas vezes, por parte da escola, uma generalização indevida dessa explicação. É surpreendente como a responsabilização da família pelo fracasso escolar é recorrente no discurso de profissionais da educação. Os estudos de Szymansky (2003, p. 68) sobre família e escola ilustram esses pensamentos, quando refere que: "É frequente ouvirmos depoimentos de professores ou membros da equipe escolar acerca de que as famílias são 'desestruturadas', 'desinteressadas', carentes e, no caso de comunidade de baixa renda, violentas".

Oliveira (2010), ao analisar a relação família-escola e a participação dos pais na vida da escola, aponta que estas duas instituições são referidas como muito importantes para o sucesso dos alunos e tem implicações em todos os atores do processo educativo. Sua pesquisa demonstra a importância da interação, que deverá existir entre a família e a escola, bem como os obstáculos que interferem na participação dos pais na escola e as estratégias que a podem beneficiar, numa perspectiva de co-responsabilidade.

Na sua investigação, Oliveira (2010) reconhece que a relação família-escola ainda não está suficientemente dinamizada na vida de ambas as instituições e que a participação na vida da escola, ainda, não faz parte de uma cultura. Teve como propósito entrevistar pais de alunos sobre estas questões, tendo concluído que nem sempre as escolas estão suficientemente abertas e preparadas para assumir que os pais devem ter um papel mais interveniente e que,

provavelmente, os pais não estão preparados para assumir esse papel, sem a orientação da escola. Como resultados, foram verificadas disposições dos pais para uma maior participação como a necessidade de serem estimulados, a importância das atividades realizadas fora da escola, a necessidade de adequar as ações à sua disponibilidade pessoal e profissional e, a realização de menos atividades, que fosse de elevada relevância.

Família e escola possuem com foco e funções de semelhança e proximidade, como: proteger e educar, dar autonomia à criança, buscar acertos e corrigir erros. É necessário entender que a relação que a relação mantida pelo aluno na escola está relacionada com o tipo de família, como, também com as relações que seus membros mantêm entre si. Por esses motivos, a parceria entre essas duas instituições é fundamental para que o processo de aprendizagem tenha sucesso. As dinâmicas que ocorrem em uma certamente influenciam a outra reciprocamente. A esse respeito, Chacon (2009, p. 56) refere que:

A escola, local privilegiado de aprendizagem acadêmica e desenvolvimento social, também pode ser uma importante rede de apoio às famílias no processo educacional de seus membros. [...] A dinâmica das relações escolares, por serem estas mais transacionais do que fixas... é levada a constantes processos de adaptação, também necessários à sua sobrevivência.

Pesquisadores como Nogueira, Romanelli e Zago (2011, p. 9 e 10) apresentam uma série de estudos, cujos resultados oferecem pontos para reflexão e análise sobre o funcionamento do sistema escolar, enfatizando a relação da escola com as famílias. O que se pode perceber em comum nessas pesquisas é “ausência de uma tradição de estudos sobre as relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos filhos” e um “[...] relativo consenso, entre os autores, de que se trata de uma relação complexa e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre essas duas instituições [...]”. Os trechos citados ressaltam a importância do papel que a família desempenha na vida escolar dos filhos, conclui ainda, que existe uma relação de interdependência entre as condições sociais da origem das famílias e a maneira que se relacionam com as escolas.

Nogueira, Romanelli e Zago (2011) ao pesquisarem sobre a relação família - escola na trajetória de escolarização em camadas médias e populares de mostram que o envolvimento dos pais está relacionado com o desempenho escolar; mesmo nos casos em que a autonomia e o empenho individual do aluno parecem negar ou encobrir o acompanhamento/participação da família, ele está presente e que os pais e escola devem se comunicar de forma positiva.

As transformações pelas quais passam as escolas e as famílias, no que diz respeito às suas estruturas e dinâmicas internas, revelam uma tendência crescente de conexão entre os territórios família e escola (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011).

Ao pesquisarem a família e a escola, Nogueira, Romanelli e Zago (2011, p. 12) por um lado, ofereceram contribuições para que se repense a complexidade desta relação e por outro elas reafirmaram com dados, que também estão presentes no senso comum: o fato da família não ir bem, influencia negativamente o desempenho escolar dos filhos. Essas constatações se explicitam em verbalizações ouvidas dos professores: “os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagens, são os que menos comparecem à escola”.

Suas pesquisas oferecem contribuições no que se refere ao papel da família no desempenho escolar dos filhos, e ainda discutem que existe uma relação interdependente entre as condições sociais da origem das famílias e a maneira que se relacionam com as escolas, além do fato de que, transformações visíveis pelas quais passam ultimamente, tanto as escolas quanto às famílias, naquilo que diz respeito às suas estruturas e dinâmicas internas, são reveladores de uma tendência crescente de conexão entre os territórios: família e escola (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011).

Quando se busca na literatura o que seria a parceria desejável da família com a escola, percebe-se que a participação dos pais na educação, está relacionada principalmente no auxílio ao dever de casa (FEVORINI, 2009; SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009), como uma estratégia de promoção de sucesso escolar, não se levando em consideração as histórias familiares e as diversidades culturais nos modos de educação.

Nogueira, Romanelli e Zago (2011) referem que nas últimas décadas é forte uma tendência dos pesquisadores em situar a família como sujeito central das pesquisas em educação, com interesse em conhecer suas dinâmicas e interações. E os pais de crianças com necessidades educacionais especiais, como estes responderiam às demanda da escola? E quanto aos pais de alunos com cegueira, que na maioria das vezes não sabem ler e escrever em Braille, como seria efetivada essa participação? Quais seriam as suas percepções?

A participação da família na escolarização do seu filho com cegueira ou não, tão proclamada pelos educadores, como responsável pelo sucesso escolar, possui características de um processo. É um caminho que busca alcançar um objetivo. Segundo Demo (2001, p. 18), “dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”.

Observa-se que as pesquisas e a literatura especializada que discutem o processo de escolarização, possui algumas vertentes, uma que focaliza o papel da escola com propostas que favoreçam a participação e acompanhamento dos pais (SZYMANSKI, 2003) outra em que a família contribui para o sucesso escolar (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011) e

outra que revela certo desconforto nos profissionais quando os pais se fazem presentes na escola (BOLSANELLO, 1998; AMIRALIAN, 2007).

Nas sociedades ocidentais do século XXI, percebe-se que o primeiro espaço da criança em desenvolvimento depois da família é a escola, já que ela necessitará ampliar seus espaços e interações sociais. A escola é um lugar de novas experiências e vivências sociais diferente daquela da família, no sentido, em que proporciona um leque de interações pessoais em ambientes diferentes, capazes de transformar o processo de desenvolvimento e a formação do indivíduo.

A sociedade demanda que as crianças desde muito pequenas frequentem a escola. Silva, M. (2009, p. 110) assegura que “[...] não tem lugar para o atraso no desenvolvimento e nem para os problemas na escolarização, pois não há tempo para isso [...]”. O autor ainda citando os estudos realizados por Ogama, diz que esta autora teve como propósito a identificação dos fatores que levam à falta de envolvimento das famílias com a escola, cujo objetivo era comparar as expectativas dos pais de alunos que ingressaram recentemente com as expectativas daqueles que já tinham um percurso maior na escola. Obteve como resultado um nível alto de expectativa das primeiras, assim como a busca de soluções que levem a uma cura; enquanto os pais mais antigos demonstravam frustração e desânimo, por não perceberem, em seus filhos as mudanças esperadas. Nesse estudo, ficou claro que a interação com a escola e a função desta para as famílias era fruto de uma visão idealizada que elas faziam da instituição. Silva, M. (2009) conclui com um alerta para as escolas quanto à necessidade de repensar suas práticas em relação às famílias.

Siaulys (2007, p. 179) ao analisar o papel da família como mediadora da escolarização da criança com deficiência, refere que:

O envolvimento da família em todo o processo educacional de seu filho começa a exigir uma maior participação dos pais em programas de capacitação, que os habilitem em práticas que atendam às necessidades das crianças em casa e na comunidade, para que aprendam a valorizar as brincadeiras e interações para o desenvolvimento infantil e desenvolvam com a instituição as estratégias que identifiquem problemas e soluções.

Relevante pesquisa foi realizada por Silva, S. (2009) sobre o brincar na família e os benefícios dos guias de orientações para os pais. Nesta pesquisa, foram analisadas as expectativas das mães de crianças com deficiência visual. As principais expectativas das mães antes das orientações realizadas pela pesquisadora compreenderam os seguintes aspectos: a) preocupação com o futuro e a educação dos filhos, manifestada pelo desejo de que eles estudassem em uma escola apropriada ao seu problema visual; b) para as de baixa visão, alcançar melhor desenvolvimento da visão com o aumento da acuidade visual; c) vontade de

que suas filhas alcançassem a independência e a autonomia nas atividades diárias; d) preocupação de a criança ter uma profissão e cursar uma universidade, demonstrando que a visão delas não se restringia apenas à educação na escola, mas à formação em nível superior com a escolha de uma profissão, sendo que uma associou essa escolha à deficiência visual e à profissão de músico, profissão bastante citada pelo fato de a pessoa com deficiência visual ter aprendido a utilizar mais a audição na ausência da visão.

Como resultado, Silva, S. (2009) obteve que, as expectativas das mães após as orientações fornecidas pela pesquisadora mantiveram três aspectos, que foram: alcançar independência e autonomia nas atividades diárias, estudar em uma escola e alcançar melhor desenvolvimento da visão. O desejo de que a criança trabalhasse foi uma expectativa nova e que não havia sido mencionada antes das orientações realizadas, mas que compreende uma consequência de duas expectativas anteriormente citadas pelas mães como estudar em uma escola, cursar uma universidade e ter uma profissão, considerando que a partir da capacitação profissional em escola ou universidade, a criança terá perspectiva de ter uma profissão e trabalhar.

Em pesquisa sobre as expectativas dos pais a respeito do futuro dos filhos, realizada com pais de alunos do Ensino Fundamental, Menezes (2000) relatou que os pais concentram suas expectativas em uma escolaridade prolongada e escolhas de profissões que dão oportunidade dos filhos superarem a eles, demonstrando o quanto cursar uma universidade representa a realização das aspirações dos pais em que seus filhos tenham uma profissão reconhecida e com melhor remuneração.

É possível perceber por estes estudos a importância que escola e a família apresentam para pessoas com algum tipo de deficiência, estas colaboram para o desenvolvimento e o processo de escolarização do filho.

Considerando todas estas proposição sobre as relações da família com o processo de escolarização de seus filhos e como esta recai sobre a escola constata-se que as famílias, principalmente as de baixo poder econômico esperam que a escola possibilite uma ascensão social e um futuro melhor a seus filhos. Por outro lado, ao manifestar o desejo de maior participação das famílias na escola, percebe-se que as escolas valorizam o papel que a família desempenha na vida escolar de seus filhos, notadamente no que se refere a auxiliar nos deveres de casa.

2.5 Famílias de crianças com deficiência visual

Em referência ao que foi exposto anteriormente, cujo objetivo era visualizar o processo de educação do aluno cego e a relação família e escola, e, considerando o papel da família ser relevante para a efetivação da inclusão escolar, resta saber sobre qual família se refere. Como repercute a deficiência visual nas famílias e qual o papel destas diante da deficiência? É oportuno afirmar, então, que as interações que se estabelecem dentro das famílias, mais especificamente entre os pais e as crianças, são fundamentais para o desenvolvimento e escolarização destas.

A noção de família, segundo Ariès (1981) foi sendo estruturada socialmente no século XVIII, a partir dos laços de sangue, como forma de preservação do patrimônio. Para ele:

[...] Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem (ARIÈS, 1981, p. 231).

Pode-se perceber que os vínculos afetivos entre pais e filhos são diferentes dos que vivenciamos no século XXI e, anteriormente, o mais importante era a proteção da linhagem e a indivisibilidade dos bens. Ainda de acordo com Áries (1981) a infância era um período muito curto e tão logo completasse sete anos, a criança era mandada para a casa de outras famílias para que pudesse aprender ofícios socialmente valorizados. O tratamento dado à criança era quase idêntico a de uma pessoa adulta.

Quando trata sobre a história social da infância e da família, Ariès (1981) assinala o caráter histórico e cultural do modelo de família nuclear, que emergiu como socializadora das crianças, a partir do século XVIII. Da mesma forma, essa é a visão de grande parte das escolas que toma tal estrutura familiar como parâmetro de normalidade em nossa sociedade. Com a Revolução Industrial, muitas mães tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da casa, tendo pouca oportunidade para se dedicar aos filhos. A escola, que por sua vez, tinha o papel de ensinar o que o mundo do trabalho iria cobrar ao indivíduo no futuro, passando a exercer, também, a função de educar para a vida.

Nas sociedades contemporâneas observa-se a existência de novas formas de entendimento do conceito de família, de uma estrutura tradicional, baseada no patriarcado, foi sofrendo mudanças ao longo dos séculos. Chacon (2007, p. 134) referindo-se as várias formas de família nas sociedades atuais, relata que:

[...] temos uma pluralidade de composições, que inclui relações por laços consanguíneos, relações não formalizadas por parentesco, família conjugal extensa,

famílias homoafetivas, núcleos domésticos, entre outros, contribuindo para o quadro que se apresenta complexo, desafiador e paradoxal.

No entanto, Chacon (2007) refere que ainda é muito presente na família, a função ideológica de reprodução. Esta se mostra como um complexo sistema, com uma organização própria, onde os sujeitos que a compõe vivem em permanente interação, permeados por sentimentos, emoções, ideais e valores que afetam a cada um dos seus membros.

A definição de família de fato, vem sendo construída e reconstruída ao longo dos tempos. Sarti (2008) refere que multiplicidade de novas configurações familiares: famílias recompostas, adotivas, monoparentais, homoparentais e outras levam a pensar sobre sujeitos cada vez menos organizados pela triangulação pai-mãe-criança biológicos. Apesar de todas estas mudanças, ainda, tem-se como modelo de família a que é formada por laços de sangue. Como bem disse o autor, embora tenha havido avanços tecnológicos no que se refere à concepção e à reprodução assistida e estas tenham inaugurado espaços para novas experiências no plano da sexualidade e da reprodução humana, ainda não desvinculamos a noção de família da ‘natureza biológica do ser humano’.

Sarti (2008, p. 23) em seus estudos sobre a família aponta que:

As mudanças são particularmente difíceis, uma vez que as experiências vividas e simbolizadas na família têm como referência, a respeito desta, definições cristalizadas que são socialmente instituídas pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos, enfim, pelos dispositivos disciplinares existentes em nossa sociedade, os quais têm nos meios específicos de comunicação um veículo fundamental, além de suas instituições específicas. Essas referências constituem os ‘modelos’ do que é e como devem ser a família, ancorados numa visão que a considera como uma unidade biológica constituída segundo leis da ‘natureza’, poderosa força simbólica.

Embora no século XXI estejam mudando várias concepções sobre a família e se tenha alcançado avanços no que diz respeito à legislação e a forma de composição das famílias, acredita-se que alguns conceitos necessitarão de mais tempo para serem modificados pela sociedade.

Quando tematiza a respeito da família, Winnicott (2005, p. 125) refere que:

A família é o primeiro agrupamento, e de todos os agrupamentos é o que está mais próximo de ser um agrupamento dentro da unidade da personalidade. [...]. Quando dizemos que a família é o primeiro agrupamento, estamos falando muito naturalmente em termos do crescimento do indivíduo, e isso se justifica pelo fato de que a mera passagem do tempo não tem nenhum vínculo com a vida humana que se compare, em força ao vínculo que se relaciona ao fato de que num certo ponto de tempo, cada pessoa começa sua vida [...]

A definição de família de acordo com Santos (2009, p. 176) designa “[...] pessoas que possuem laços e funções psicoafetivas entre si e não apenas vínculos consanguíneos”. Complementa afirmando que:

[...] os pais funcionam como uma espécie de cerca de contenção, oferecendo limites, assimilando as tentativas de agressão, sendo capazes de, mesmo diante dos sentimentos hostis, amortecerem tais sentimentos ao devolvê-los para os filhos em forma de cuidado, atenção e limites psíquicos.

Como se percebe são várias as definições e as composições familiares, porém a família não deixa de estar atrelada a natureza biológica do ser humano e os autores são unânimes em referir a importância desta, para o desenvolvimento da criança.

Conforme Santos (2007) referiu em trabalhos anteriores, o desenvolvimento humano é influenciado pela tríade: a) aspectos subpessoais relacionados aos processos biológicos; b) aspectos intrapessoais, relativos aos processos individuais conscientes e inconscientes e, c) aspectos interpessoais, referentes às interações com o ambiente. Pode-se perceber, portanto, que elementos inatos e do ambiente formam a organização das estruturas psíquicas, em que a interação existente entre a mãe, biológica ou não, e seu bebê constitui o início dessa organização.

Quando se pensa em família, de imediato vem à mente um casal e seus filhos. Essa imagem encontra-se arraigada no imaginário das pessoas, principalmente, quando se trata da família ocidental. Lévi-Strauss (1976) aponta que a família é encontrada em todos os grupos sociais, organizada dentro de duas grandes ordens: a *biológica* (as diferenças sexuais) e a *simbólica* (proibição do incesto), sendo este o princípio que difere o homem do animal e estabelece a passagem da natureza à cultura.

Para Roudinesco (2003, p. 16) “[...] a família pode ser considerada uma instituição humana duplamente universal, uma vez que associa um fato de cultura, construído pela sociedade, a um fato da natureza, inscrito nas leis de reprodução biológica [...]”. Isto está em conformidade com o que diz Lévi-Strauss (1976, p. 172) em sua conceituação clássica de família:

[...] grupo social originado no casamento, constituído por marido, esposa e filhos provenientes de sua união, com membros devidamente unidos por laços legais, direitos e obrigações econômicas, religiosas e outras, com uma variedade de sentimentos psicológicos, tais como: amor, afeto, respeito e medo [...].

A evolução histórica do conceito de família do final da Idade Média ao Sec. XXI, nas sociedades ocidentais, adquiriu o formato que se estabelece ainda como um núcleo ou família nuclear: pai, mãe, filho (ROUDINESCO, 2003; CHACON et al., 2007; SILVA, M., 2009). Esta noção de família está presente nas sociedades, fundamentada na existência de um casal que lhe dá origem e sua essência, representa-se na relação pais-filhos, pois sua finalidade é gerar e criar filhos.

No Brasil, a família que se encontra no século XXI, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, pai, mãe e filhos, possui uma configuração bastante diferente daquela

estabelecida no Código Civil anterior a 2002. Não existe mais um tipo de família, mas vários. Silva, M. (2009, p. 103) refere que:

Essa família, apesar de se apresentar com distintas configurações (famílias constituídas por mãe e filhos; avós e netos; mãe, companheiro e filhos de uniões anteriores; casais homossexuais com ou sem filhos; casal heterossexual com ou sem filhos, etc.) co-existe com a família de configuração nuclear que ainda é tomada como modelo familiar não só nas camadas médias da população de nosso país e de outros países ocidentais, mas também para as camadas populares.

De acordo com Roudinesco (2003) é possível distinguir três fases evolutivas da família: a primeira fase, *família tradicional* serviria acima de tudo para assegurar a transmissão do patrimônio, onde a escolha era feita pelos pais e sempre regida pelo poder do pai; a segunda fase, *família moderna*, regida por uma lógica afetiva e romântica, ainda presente nos dias atuais, onde o casal se escolhe sem a interferência dos pais, buscando uma satisfação amorosa e sentimental, e, o poder sobre os filhos é exercido pelos pais e pelo Estado, responsável pela educação dos seus filhos. Por fim, temos a terceira fase, *família contemporânea* ou *pós-moderna* - aonde a transmissão de autoridade vai ficando mais complexa em função das mudanças e composições que a família foi sofrendo ao longo dos tempos.

Quando nasce o primeiro filho inicia-se uma nova fase na dinâmica familiar. Amiralian, como abordado por Masini (2007) diz que a família busca reorganizar-se para os novos papéis a ela apresentados. Com o aumento de novos membros, observa-se uma redistribuição de papéis e funções que são atribuídos ao casal e aos filhos à medida que os filhos crescem (os cuidados com os filhos, a vida profissional, a rede de suporte social, etc.) em que as tarefas relacionam-se diretamente com a faixa etária e fase de desenvolvimento das crianças.

Amiralian (1997, p. 296) realizou vários estudos sobre famílias e deficiência visual, revelando que: “se o filho que nasce possui alguma deficiência, a família se vê confrontada em seus sonhos e aspirações a respeito do filho que foi idealizado”. Desse modo, a vida de cada pessoa da família sofre modificações para se adaptar a essa nova realidade.

Ainda em seus estudos, Amiralian (1997) considera que o nascimento de uma pessoa com deficiência na família implica no redimensionamento dos papéis no ambiente familiar, de forma que esta seja assumida. O que possibilita esse redimensionamento são as interações entre mãe e bebê deficiente, entre os pais e esse bebê e, quando há irmãos, eles também ocupam um papel ativo nesse contexto de interação. O nascimento de um bebê cego exigirá uma redefinição nos papéis de toda família, para que se adaptem à nova realidade. Ela

afirma que nas relações entre pais e filhos, estes são sonhados e idealizados desde antes do nascimento. Assim:

[...] o nascimento de um filho cego desperta na mãe intensas fantasias inconscientes, dificultando a maternagem e o desempenho 'suficientemente bom' do papel de mãe. Para ser capaz de 'segurar', 'manejar' e 'apresentar o mundo externo' para seu filho, de forma propiciadora a um desenvolvimento sadio, como diz Winnicott (1975), a mãe precisa se devotar aos cuidados de seu bebê, identificar-se com ele, senti-lo como um produto seu e amá-lo. Um bebê cego, entretanto, pode despertar angústia ante a incapacidade de gerar um ser perfeito, e representar a concretização de um mundo interno imperfeito, sentimentos que geram melancolia e dor, em vez de impulsos afetivos para com o filho (AMIRALIAN, 1997, p. 297).

Portanto, percebe-se o quanto a relação entre pais e filhos com deficiência pode ser afetada. Essa autora reconhece que:

[...] a ausência de visão impossibilita uma das formas mais conhecidas e analisadas de profundas trocas afetivas entre a mãe e seu filho: o olhar. O bebê cego não pode ver nem o olhar, nem as expressões faciais indicadoras da satisfação materna, tanto quanto a mãe não pode ler em seus olhos seus desejos e o amor por ela, fontes motivadoras da interação mãe-filho (AMIRALIAN, 1997, p. 297).

Se o nascimento de um filho sem deficiência por si provoca inúmeras mudanças na rotina de uma família, dependendo da forma como esta fica sabendo do diagnóstico de cegueira, a deficiência certamente repercutirá no modo como a família a encare. A assimilação e aceitação da deficiência ocorrem em processos por vezes curtos ou longos e, em alguns casos estas nem ocorrem. Em pesquisas sobre deficiências, Paniagua (2004, p. 334) relata que:

[...] O processo foi comparado ao que ocorre com a perda de um ente querido e, de fato, as etapas que os pais trilharam são muito similares às do luto. Há sempre um sentimento de perda quando se tem um filho com deficiência. Os pais têm de renunciar à expectativa que todo pai alimenta de ter um filho sem nenhuma dificuldade, inclusive um filho ideal e perfeito [...].

Leonhardt³ (1992, p. 31) pesquisou sobre as reações apresentadas pelos pais quando tomam conhecimento do diagnóstico que são: choque, negação, rejeição encoberta ou manifesta. Os pais de crianças cegas:

[...] podem ter a sensação de que o bebê não é seu, sentir-se desvinculados em relação a ele e não ter necessidade de acariciá-lo, abraçá-lo e olhá-lo. Grandes crises de tristeza, irritabilidade, fechar-se em si mesmo na própria dor, perdas de apetite e do desejo de viver, insônia, confusão relativamente à própria identidade e sentimento de uma ferida profunda na própria autoestima são algumas das reações bastante comuns sofridas pelos pais.

Autores como Omote (1980), Leonhardt (1992), Amaral (1995), Manonni, com pesquisa de 1995 e Kubler-Ross com dados de 2000, conforme apresentados por Chacon (2007) realizaram trabalhos que abordam os sentimentos da família diante de uma perda, o que pode ser vivido por pais de pessoas com cegueira. Algumas dessas pesquisas descreveram

³ Para maior aprofundamento desse tema Cf. LEONHARDT, Mercê. **El bebé ciego**: primera atención: un enfoque psicopedagógico. Barcelona: Masson, 1992.

fases e etapas que a família vivencia quando um dos seus membros tem alguma deficiência e outras estudam a percepção das pessoas da família diante da deficiência. No entanto, deve-se ter sempre presente que não é regra geral que todas as famílias reajam dessa forma.

Em pesquisa com mães de pessoas diagnosticadas com baixa visão, Figueiredo et al. (2009) obtiveram como resultados que o medo, o desespero, a tristeza, a raiva, a revolta e a não aceitação, além da depressão e o sentimento de culpa, foram os sentimentos revelados por essas mães. Pode-se inferir, a partir deste artigo, que o sentimento dos pais de crianças cegas e suas reações iniciais sejam decorrentes de ser, a cegueira, uma deficiência irreversível e, também, pela forma como esta, ainda, é percebida pela sociedade em geral.

Bruno (1999), pesquisadora que trata sobre família de deficientes visuais, ressalta a importância das relações/interações que ocorrem no seio desta, principalmente, com os pais. Em seu estudo, a mesma objetiva avaliar o significado da deficiência visual na vida cotidiana, através do relato de pais, alunos e professores. A autora destaca o papel mediador da família no processo de desenvolvimento, aprendizagem e integração social da criança.

Bruno (1999, p. 44) cita as reações emocionais das famílias quando estas receberam o diagnóstico de deficiência visual. As mães referem reações como: “estado de choque, sentimento de culpa, depressão, horror à cegueira e preocupação quanto ao futuro”.

Ainda em relação a como os pais reagem diante de um filho com deficiência, Glat (1996, p. 114) diz que,

[...] quando o bebê tem uma deficiência, além de toda a dificuldade comum aos primeiros meses - que é aumentada, já que estes bebês exigem cuidados ainda mais intensivos e/ou se desenvolvem mais lentamente - a família tem que suportar toda a sobrecarga emocional: o choque da descoberta, o desespero, o desapontamento, e, acredito, talvez a sensação mais forte - o medo do futuro desconhecido e não programado.

Todas as pesquisas citadas revelaram que os pais sofrem com a perda do filho idealizado e que os sentimentos dolorosos vivenciados pela mãe afetam a qualidade de suas percepções. As mães muitas vezes não conseguem olhar para sua criança, evitando-a, com medo de enfrentar a cegueira.

Através das pesquisas relatadas, percebe-se grande dificuldade inicial de aceitação por parte dos pais, quando seus filhos idealizados nascem com uma limitação sensorial, tão marcante quanto à cegueira. No entanto, seguida a essa reação inicial, outros estágios são observados e passando de uma situação negativa, muitos pais conseguem uma organização emocional, partindo para o enfrentamento e aceitação de modo menos doloroso.

Bruno (1999) diz que depois de algum tempo, as famílias chegam a estabilizar suas emoções, porém, não de forma definitiva. Pode haver episódios de crises emocionais em

momentos como: festas, nascimento de outra criança, uso da bengala, entrada na pré-escola, a entrada na adolescência, a busca por trabalho, entre outros, períodos marcantes que fazem reviver suas emoções.

Diante da deficiência visual, o impacto emocional da família não pode deixar de ser considerado dependendo, principalmente, do grau de perda. De acordo com Chacon (2007, p.149): “Uma maneira de conhecer aspectos da resiliência familiar é identificar na história da família, alternativas, recursos e estratégias que encontram para situações de crises e eventos estressantes [...]”. Somente nesse contexto torna-se possível perceber como a família reage diante da deficiência visual.

Concorda-se com o pensamento de Amiralian (2003) quando esta destaca o papel da família do deficiente visual como eixo de interação dos vários elementos, que envolvem a criança. Em sua pesquisa, constatou que o significado da deficiência visual para os pais possui uma dimensão cultural e outra pessoal, que perpassam as relações familiares e o quanto isto influencia nas informações recebidas pela família, na inclusão dos alunos na escola, nas interações com os colegas, entre outras. Deste modo, enfatiza que sejam dadas orientações aos pais, para a compreensão das dificuldades que estes possuem em aceitar a deficiência e melhorar as relações destes com a escola.

Os estudos de Cunha e Enumo (2010) enfatizam a importância da interação mãe-criança para o desenvolvimento cognitivo da criança cega, utilizando para isso os pressupostos sociointeracionistas de Vigotsky (2010b) e Feurstein de 1991, citado por Cunha e Enumo (2010) de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) e aprendizagem mediada, respectivamente.

É inquestionável a importância da interação mãe-criança para a promoção do desenvolvimento cognitivo infantil. Vigotsky ao discutir as diferentes classes de mediadores (instrumentos materiais, instrumentos psicológicos e os outros mais competentes) indica que o outro, como por exemplo, a mãe, seria o maior responsável pelo desenvolvimento dos processos mentais superiores (CUNHA; ENUMO, 2010, p. 102).

Depreende-se disto, a grande importância que a relação mãe-bebê adquire para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mais ainda, para aquelas que têm deficiência visual. Acrescentam informações relevantes sobre a interação mãe - criança, afirmando que:

Na interação mãe-criança, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem num processo de envolvimento mútuo entre a criança e a mãe em atividades culturalmente importantes. Mãe e filho colaboram no desenvolvimento infantil trabalhando juntos para adaptar o conhecimento da criança em novas situações, para estruturar tentativas de resolução de problemas e para regular o senso de responsabilidade da criança em manejar a situação de aprendizagem (CUNHA; ENUMO, 2010, p. 103).

Cunha e Enumo (2010) analisando o processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual referem que a restrição de habilidades de exploração, assim como as influências psicológicas sofridas pela criança no ambiente começam a moldar seu desenvolvimento desde muito cedo.

Floriano (2006) em um estudo junto a mães de deficientes visuais considerou que o desenvolvimento está intimamente ligado às práticas sociais. Seu estudo centrou-se na prática da maternagem, tomada no sentido da mediação de significado entre o adulto e a criança. Teve como objetivo tomar consciência a respeito dos significados atribuídos pelas mães à deficiência visual e suas implicações quanto às ações mediadoras como mães, onde a reelaboração desses significados e às implicações influenciaram no processo de desenvolvimento de si mesmas e de seus filhos.

As ações mediadoras das mães estão intimamente ligadas a como as crianças são estimuladas, trabalho desenvolvido por Silva S. (1998) com crianças com marasmo na primeira infância, que pode ser aplicado também à estimulação de crianças cegas, aponta que:

[...] os benefícios da estimulação compreendem o fortalecimento das relações afetivas entre a criança e seus familiares; a aquisição pela criança de habilidades previstas para cada idade-limite; o desenvolvimento da relação dinâmica da criança com seu meio; a oportunidade de exploração pela criança de seu próprio corpo e o estabelecimento de relações e comparações entre objetos (SILVA, 1998, p. 11).

Todas estas questões são relevantes para este estudo, uma vez que se refere à obtenção de novas competências nas crianças com cegueira, mediadas pelos pais. Supõe-se que ao internalizar novas aprendizagens, essas crianças vão se beneficiar, tornando-se mais autônomas, o que em situações futuras, contribuirá para que enfrentem menos dificuldades em sua inclusão na sociedade.

Quanto ao papel que o pai desempenha nessa interação, em se tratando de pessoas com deficiência visual, Chacon (2007) iniciam uma discussão que traz a constatação dos poucos trabalhos que foram elaborados a esse respeito.

Nesse sentido, Lima Filho (2002, p. 17) ao abordar o tema do patriarcado histórico, coloca que: “As funções chamadas paternas encontram-se em estado disfuncional, tanto na cultura quanto na psique coletiva - quer no sentido de que estão em crise, quer no sentido de que há lacunas em nossas consciências individuais e na consciência coletiva.”

Para Bolsanello (1998) nas interações mãe-filho portador de deficiência, os profissionais desconhecem a facilitação mãe-filho como importante no desenvolvimento infantil, relegando a presença da mãe a um segundo plano no atendimento. Isto fica evidente na situação em que a própria instituição ou até mesmo os profissionais não permitem a presença da mãe, com a justificativa de que esta atrapalha o trabalho da profissional com suas

interferências. Esta pesquisadora sugere em seu trabalho, mudanças de enfoque, que possibilitem às mães maior interação com seus filhos durante a estimulação precoce, o que contribui de forma efetiva no posterior desenvolvimento infantil destas crianças.

Quando se trata da interação entre pais e filhos com deficiência, surge uma interrogação: será que esta ocorre da mesma forma que com a criança vidente? Buscando respostas a essa pergunta, Fonte (2006) em estudo sobre: “Estratégias maternas na interação com gêmeos, cego e vidente na aquisição da linguagem”, verificou quais são as estratégias utilizadas pela mãe de gêmeos idênticos, um cego e outro vidente, fazendo uma comparação entre ambas as estratégias, a partir do que descreve a literatura sobre os papéis desempenhados pelas mães de crianças videntes.

Nesse estudo, foram identificados e descritos os traços prosódicos da fala materna, as posturas e as atitudes lingüísticas da mãe na interação com os gêmeos, um, um cego e outro vidente. Os dados analisados mostraram que existem estratégias interativas diferenciadas que a mãe utiliza com a criança cega, com base na prosódia e nas interfaces voz/toque e tato/movimento, não presentes na interação com seu filho vidente, assim como existem estratégias que se assemelham na interação com ambas as crianças, entre elas a manutenção do olhar e marcações prosódicas características. As estratégias maternas diferenciadas com o filho cego permitiram minimizar os efeitos negativos da falta de visão sobre essa interação.

Identificam-se inúmeras pesquisas relacionadas ao tema das interações entre pais e seus filhos, mas nem todas abordam somente a dinâmica familiar. Muitas investigam o processo de escolarização das pessoas com cegueira dando valiosas contribuições ao desenvolvimento e a compreensão dessas relações (AMIRALIAN, 2003; BRUNO, 1993, 2003; CHACON, 2007; MASINI, 2007).

Os estudos envolvendo famílias mostram a relevância que esta possui no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Silva, M. (2009, p. 23) em seu trabalho com crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), estabeleceu relações entre os modos de interações existentes nas famílias e a forma como a criança se comporta em casa e na escola. Esta autora mostra que: “[...] é neste primeiro grupo de sujeitos - a família - que o bebê alcança os seus primeiros estágios de desenvolvimento e ocupa o lugar que lhe é destinado a partir das relações que estabelece com estas figuras parentais”.

Amiralian (1997, p. 16) analisou estudos e pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças cegas, na década de 1980, utilizando nestes estudos,

comparações com crianças videntes. Esses estudos continham propostas de ensino e aprendizagem, desenvolvimento e reabilitação de crianças cegas na tentativa de ‘normalização’ destas crianças. Em suas investigações sobre deficientes visuais e analisando “o processo de constituição de sujeitos cuja apreensão e relação com o mundo se dão por outros sentidos, na ausência da percepção visual” revelou que a maioria das investigações sobre pessoas cegas se baseia em estudos comparativos entre cegos e videntes, buscando compreendê-los sob a perspectiva dos videntes.

Deste modo, pode-se observar que concepções históricas acerca das pessoas com cegueira, assim como as formas institucionais para a atenção aos cegos e a própria formação de profissionais especializados na área de deficiência visual, seguem esta mesma direção, determinando dessa forma suas atitudes para com a pessoa cega.

Com relação à aprendizagem da pessoa com deficiência visual, Masini (1994, p. 197) analisando o perceber e o relacionar-se do deficiente visual numa perspectiva fenomenológica, aponta para o fato de que:

Na comunicação a predominância da visão sobre os outros sentidos, bem como do verbal sobre o não verbal, faz com que os conhecimentos (percepções e intelecções) não acessíveis ao DV sejam utilizados pelos videntes ao falar com ele. Isto faz com que esses alunos desenvolvam uma linguagem e uma aprendizagem conduzida pelo visual, ficando (sic) em nível de verbalismo e aprendizagem mecânica.

Constata-se por essa afirmação, que ao interagir com a criança cega, torna-se necessária que a pessoa fique atenta a maneira de se expressar, tornando a linguagem rica em significados para a criança. Corroborando com essa idéia, Bruno (1997, p. 42) alerta para o fato de que:

Na nossa experiência com crianças deficientes visuais, temos observado que a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de conceitos dependem da qualidade e da riqueza dessas interações e experiências, da possibilidade de estabelecer relações entre a realidade concreta vivenciada e o nível de representação verbal, que será mais tarde quando o aluno puder evocar esquemas analógicos para conferir e utilizar a linguagem para organizar as imagens no tempo-espaço, formando assim, os sistemas lógicos de significação.

Santos (2007) em recente pesquisa com objetivo de conhecer as conquistas e os impasses encontrados durante a escolarização de alunos cegos e analisando sua concepção sobre o processo escolar e as adaptações curriculares, concluiu que, ainda existem carências de materiais em Braille nas escolas, dificuldade na apreensão de disciplinas que exigem a adaptação de materiais, tais como Matemática e Física, além da queixa sobre a falta de preparo dos professores para atuarem junto ao aluno com deficiência visual. Porém, um fator significativo para os alunos foi à interação que os mesmos mantiveram com outros alunos de sua faixa etária. Estes alunos se sentiram beneficiados pela socialização ocorrida na escola.

Os estudos revelam que, ao descobrirem a deficiência visual do filho, principalmente a cegueira, muitos pais sentem-se impotentes quanto às necessidades desse filho. As reações de choque, confusão e culpa são comuns, por terem que enfrentar uma situação de desamparo, que desconhecem e que possivelmente terão que conviver, a vida inteira. Acredita-se, que gradualmente esses sentimentos vão se modificando, porém algumas situações e/ou etapas do desenvolvimento de seu filho remetam ao período inicial da vida de sua criança com cegueira. Embora esses sentimentos a princípio possam ser considerados naturais pela perda do filho idealizado, quando os pais não conseguem sair desse emaranhado de sentimentos, por certo, diminuem sua percepção no manejo da situação de interação com seu filho com cegueira.

Diante do exposto, passaremos então a analisar no próximo item a teoria de Winnicott que fundamenta esse trabalho no que diz respeito às interações entre os pais e seus filhos.

2.6 A teoria de Winnicott sobre a interação mãe-bebê e seu reflexo na vida da criança cega

Diante do que foi abordado nos itens anteriores, pode-se pensar no início das interações que ocorrem entre o adulto e a criança, principalmente, entre a mãe e o bebê. Os estudos de Winnicott⁴ (2005, 2007, 2011) consideram que a saúde mental do sujeito é construída por um ambiente facilitador, representado por uma mãe que reconhece a dependência inicial do bebê e se adapta às suas necessidades. A teoria winnicottiana destaca a importância do relacionamento mãe-bebê quando aborda a dependência absoluta deste no início da vida.

Winnicott (2011, p. 21 e 174), estudioso das interações entre a mãe e o bebê, refere “[...] dois tipos distintos de identificação: a identificação da mãe com seu filho e o estado de identificação do filho com a mãe [...]”. No início mãe e bebê funcionam como uma unidade e é a partir desta que vai surgir o indivíduo apoiado pela mãe, no exercício da função materna, o que ele denomina de maternagem ou preocupação materna primária. Somente após esta identificação é que o bebê passa a cumprir as fases fundamentais do desenvolvimento: “a

⁴ Donald W. Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, falecido em 1971. Contribuiu para a Psicanálise, com seus conceitos e nova proposta de atendimento às crianças e seus pais. Seus conceitos mais importantes são: o processo de maturação, o ambiente na constituição individual e a preocupação materna primária. Para ele cada pessoa se constitui a partir das experiências, facilitadas pelo ambiente suficientemente bom.

integração, a personalização e depois destas a apreciação do tempo e do espaço e de outras propriedades da realidade, em suma, a realização”.

Em 1960, Winnicott investigou profundamente as relações entre pais e filhos, principalmente, no que diz respeito ao bebê e sua mãe, buscando uma relação entre as funções da mãe (e do pai), assim como a influência do ambiente para a determinação da personalidade. Conceitos como preocupação materna primária e as funções essenciais da “mãe suficientemente boa” são indissociáveis para o entendimento de sua teoria.

De acordo com a teoria winnicottiana no desenvolvimento inicial do ser humano, o ambiente que age de modo suficientemente bom, permite que o crescimento ocorra. Para Winnicott (2011), no início da vida, o corpo e a vida psíquica se confundem, pois ainda não estão diferenciados. O ambiente adquire uma importância tão grande para ele, que não é possível descrever o bebê sem descrever o ambiente. Será, portanto, através de ambientes satisfatórios que pouco a pouco, um processo de elaboração psíquica das funções corporais se iniciará e uma integração inicial poderá ter lugar. Sobre isso escreve Winnicott (2011, p.24):

[...] Os bebês bem cuidados rapidamente estabelecem-se como pessoas, cada um deles diferente de todos os outros que já existiram ou existirão, ao passo que os bebês que recebem apoio egóico inadequado ou patológico tendem a apresentar padrões de comportamento semelhante (inquietação, estranhamento, apatia, inibição, complacência) [...].

Winnicott (2011, p. 9) destaca a importância do relacionamento mãe-bebê quando aborda a dependência absoluta deste no início da vida. Para ele: “Pode-se dizer que, de início, a mãe deve adaptar-se de modo quase exato às necessidades de seu filho para que a personalidade infantil se desenvolva sem distorções”. Segundo sua teoria o desenvolvimento da criança é resultante de um processo de *maturação* e de *acumulação de experiências de vida*, e esse desenvolvimento só poderá ocorrer em um ambiente que propicie à criança bases para sua autonomia, qualidade fundamental para a pessoa cega participar ativamente nas microestruturas, sobretudo na família.

Os estudos realizados por Winnicott (2007, 2011) referem que a mãe suficientemente boa tem como funções: o holding, a manipulação e apresentação de objetos. Segundo Winnicott (2011, p. 26) o holding é

[...] uma fase em que a mãe ou substituta: protege das agressões fisiológicas. Este deve levar em conta a sensibilidade cutânea do lactente... e a falta de conhecimento por parte deste da existência de qualquer coisa que não seja ele mesmo. Inclui a rotina completa do cuidado dia e noite adequada a cada bebê [...] Segue também as mudanças instantâneas do dia a dia que fazem parte do desenvolvimento do lactente, tanto físico quanto psicológico.

Essa função compreende, em especial, o fato físico de sustentar a criança nos braços e protegê-la das ameaças externas, o que constitui uma forma de amar. Ainda de

acordo com Winnicott (2011) o holding gerado pela mãe ou sua substituta, entendido inicialmente de forma literal, depois mais no sentido figurado de apoio psicológico, é o fator que decide a passagem do estado de não-integração, que caracteriza o recém-nascido, para uma integração posterior. É o vínculo entre a mãe e seu bebê, que proporcionará bases para o desenvolvimento saudável das capacidades inatas do indivíduo.

Em relação à manipulação encontra-se em Winnicott (2007), que a mãe, ao tocar, manipular o bebê, aconchegá-lo, falar com ele acaba promovendo um arranjo psicossomático, entre *soma* e *psique*⁵ e, principalmente, ao olhá-lo, oferece-se como espelho onde o bebê deve se vê.

No bebê com deficiência visual pode-se acrescentar que a fala complementa o toque, o aconchego, o que acabará promovendo esse arranjo entre soma e psique. A comunicação relaciona-se intimamente com o toque, o bebê através das palavras da mãe, pelo contato e a maneira como é tocado, tem respostas mediante a sua demanda (WINNICOTT, 2007). Essa forma de relação da mãe com seu bebê cego proporciona uma comunicação de mão dupla: da mãe para o bebê e vice-versa, que acabam por interagir sempre mais nessa troca, levando por consequência, a constituição do sentido de unidade.

Na visão de Winnicott (2007) quanto ao desenvolvimento emocional-afetivo da criança, é na relação que ocorre entre a mãe e o bebê que se constitui a subjetividade do sujeito. Quando se pensa na relação da mãe com a criança cega, o toque desta (ou sua substituta) tem relevância fundamental, uma vez que deverá servir de espelho para a criança, para além do olhar da mãe, pois quando esta toca seu filho com deficiência visual poderá dar a ele, o sentimento de integração inicial.

Pode-se inferir a partir dos estudos de Winnicott (2007) que é no campo do psíquico que o toque ganha maior importância, pois através dele torna-se possível o estabelecimento de vínculo entre a mãe e o bebê, gerando dessa forma na criança a criação e a manutenção de vínculos mais seguros ao longo de sua vida.

Para Winnicott (2007), o ato da mãe tocar o bebê desde o período gestacional tem grande importância, pois, implica em um momento que favorece a formação da criança. O toque imediato após o parto estabelece um vínculo entre mãe e bebê, o toque na amamentação gera trocas positivas entre ambos, favorecendo o desenvolvimento do bebê.

⁵ Para Winnicott (2007), torna-se lógico contrapor soma e psique, e, portanto contrapor o desenvolvimento emocional ao desenvolvimento corporal. Não é lógico, porém, contrapor o mental ao físico, pois não são da mesma ordem. Os fenômenos mentais são complicações variáveis na continuidade do ser do psicossoma, na medida em que contribuem para formar o eu individual.

Quanto à apresentação de objetos, Winnicott (2007, p. 27) refere que “a mãe começa a mostrar-se substituível e a mostrar ao seu bebê novos objetos, que serão mais adequados ao seu atual estado de desenvolvimento”. A isto ele nomeou de “objeto transacional”, que provém do deslocamento da relação com a mãe e pode ocorrer em atividades como sugar uma parte do corpo (dedos) e o vínculo com um objeto externo, ou, por exemplo, a chupeta, um pedaço de tecido, os brinquedos, etc. Estes objetos se constituem como “objetos transacionais”, eles representam a mãe, mas não é esta. Esta fase também é chamada de “realização (isto é, tornar real o impulso criativo da criança)”, o que dará impulso para que esta comece a se relacionar com outros objetos. A apresentação de objetos tem como função fazer ponte entre os mundos internos e externos, o que favorece a criança reconhecer que existe algo fora dela.

As funções da mãe suficientemente boa facilitarão o processo de desenvolvimento, que de acordo com o autor “é uma função da herança de um processo de maturação, e da acumulação de experiências de vida; sendo que este desenvolvimento só poderá ocorrer num ambiente propiciador” (WINNICOTT, 2011, p. 27). No contexto das teorias winnicottianas conceber um relacionamento entre duas pessoas pressupõe a existência de uma pessoa que tenha um ego integrado, capaz de estabelecer relações com o outro.

É a partir do vínculo entre a mãe e o bebê que os futuros vínculos da criança serão estabelecidos, estendendo-se aos outros membros da família. Pode-se indagar neste contexto, como se estabelece a relação entre o pai e seu filho? O que deve fazer o sujeito na função de pai? Nas sociedades ocidentais, pode-se perceber que, cabia ao pai a tarefa de autoridade, provedor econômico, companheiro, aquele que dá o suporte necessário ao desempenho do papel da mãe, embora, já se vislumbre muitas mudanças a esse respeito, com a maciça entrada da mulher no mercado de trabalho. Os papéis desempenhados pelo pai devem ser então analisados, levando-se em conta o contexto sócio-histórico. Qual seria a função do pai?

Para a Psicanálise o exercício da função paterna supõe mais que a presença masculina junto ao filho. Acredita-se que essa função se localize no espaço do simbólico, no exercício do poder. Quando se buscam os conceitos de Freud (1996), Lacan (2005) e Winnicott (2005) encontram-se como funções paternas aquelas atreladas ao fato de fazer surgir à marca da Lei - a Lei do Pai - no psiquismo do filho, chamada por Lacan de Nome-do-Pai, protegendo o filho do adoecimento psíquico e introduzindo-se na díade mãe-bebê, com o objetivo de impedir que a relação de fusão que os une desde o nascimento se prolongue, impedindo o desenvolvimento da individualidade do bebê.

A figura paterna tem como função provocar o desligamento da dupla mãe-bebê, impedindo a dependência excessiva de ambos, concretizando assim o conflito especificado por Freud como Complexo de Édipo. Este de acordo com Laplanche e Pontalis (1995, p. 77) é:

Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. [...] Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. [...] O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano.

Na teoria winnicottiana, o pai tem como função agir como aquele que facilita a separação, impulsionando o filho a seguir adiante, oferecendo-se como elemento fundamental para identificação, papel anteriormente limitado à mãe. Sobre o pai Winnicott (2005, p. 126) diz que:

O pai entra no quadro geral de duas maneiras. Até certo ponto, ele é uma duplicação da figura materna. Nos últimos cinquenta anos, tem havido neste país uma mudança na orientação, de tal modo que os pais se tornaram muito mais reais para seus filhos no papel de duplicações da mãe do que eles eram, parece, décadas atrás. No entanto, isso interfere com outra característica do pai, segundo a qual ele acaba entrando na vida da criança como um aspecto da mãe que é duro, severo, implacável, intransigente, indestrutível, e que, em circunstâncias favoráveis, vai gradualmente se tornando aquele homem que se transforma num ser humano, alguém que pode ser temido, odiado, amado, respeitado.

Quando Winnicott (2005) fala em “mãe suficientemente boa” ou do papel da “maternagem”, o pai não está excluído, porém, quando ele fala sobre o cuidado paterno atrelado ao papel da “mãe suficientemente boa”, não aprofunda aquilo que é próprio da função paterna.

Winnicott não abordou especificamente a criança com cegueira, entretanto, em sua teoria do amadurecimento encontram-se conceitos relevantes, os quais podem fornecer elementos para o entendimento do desenvolvimento humano: preocupação materna primária, ambiente suficientemente bom, dependência absoluta, etc. Torna-se necessário esclarecer que na perspectiva winnicottiana, o homem é compreendido na relação que mantém com o ambiente.

A interação com o ambiente inicialmente, é a relação estabelecida com a mãe (dependência absoluta), do qual depende para constituir-se como humano. Esta relação estende-se, também, à escola como ambiente socializador (dependência relativa). Nota-se, portanto, que a escola como ambiente suficientemente bom, pode fazer uso de sua

especificidade pedagógica, propiciando ao aluno cego, espaços potenciais nos quais ele se desenvolva da mesma maneira que os alunos videntes.

2.7 Vigotsky: desenvolvimento e aprendizagem da criança cega na perspectiva sócio-histórica

Tal como em Freud (1996), Spitz (1971), Winnicott (2005, 2007) e outros, os estudos sobre o desenvolvimento humano, como as teorias de Vigotsky (2010b) e Piaget (1992), possuem como tese principal, o homem como sujeito ativo de seu desenvolvimento, e que, para este desenvolvimento acontecer é preciso que este sujeito estabeleça interações com o meio sociocultural.

As indagações que se pretendem explorar partem do reconhecimento em relação às teorias de Vigotsky (2010b), de seu discurso sobre a formulação de que o **outro** ocupa um lugar preponderante na formação do psiquismo humano. A questão básica que norteia esse momento refere-se a não dissociação da formação das funções psíquicas superiores das experiências emocionais que são vividas pelo bebê desde sempre nas suas primitivas relações.

Vigotsky (2010a) realizou trabalhos com pessoas deficientes visuais, escrevendo artigos sobre essa temática. Neles afirma que a posição social atribuída pela sociedade a pessoas cegas desempenhará papel relevante no seu desenvolvimento e revelou que a falta de visão provoca uma profunda reestruturação da personalidade.

Nas últimas décadas, as discussões na área da educação especial encontram inúmeras contribuições nas teorias de Vigotsky (2010a). Estudioso das interações sociais e do desenvolvimento contribuiu com suas pesquisas no campo da educação, quando demonstrou que o desenvolvimento humano se beneficia da aprendizagem. Sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal fundamenta bem esse ponto de vista. Quando se pensa na aprendizagem como precursora do desenvolvimento, pode-se vislumbrar que cabe, então, ao professor, criar e implantar na sala de aula situações que estimulem o desenvolvimento dos alunos, não esperando somente que funções biológicas ou psicológicas estejam desenvolvidas.

Os estudos de Vigotsky (2010a, p. 33) concluem que o desenvolvimento tem uma forma própria e que este obedece a uma lógica peculiar, que se manifesta desde a mais tenra idade:

[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.

Com relação ao deficiente visual, a teoria de Vigotsky (2010a, p. 382) mostra que o comportamento dos cegos é organizado da mesma maneira das pessoas que enxergam, “excetuando-se apenas que os órgãos analisadores ligados ao olho, que lhes faltam, são substituídos no processo de acumulação de experiências por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras”.

No que se refere à educação de pessoas com cegueira, Vigotsky (2010a, p. 386) diz que: “O princípio fundamental da educação dos cegos é o método da compensação social de sua deficiência. E vemos aqui, como em parte alguma a impotência radical da educação individual e a solução indolor do problema no plano social”. Este segue dando ênfase ao social, podendo por seus escritos, ser tido como um dos primeiros estudiosos a se interessar pela inclusão do aluno com deficiência visual, por perceber que esse aluno precisa de um número maior de interações para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram. Com suas teorias, ele defendia uma escola que integrasse o máximo possível o aluno com deficiência na sociedade:

A educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola (VIGOTSKY, 2010a, p. 87).

Com efeito, muitos professores não sabem como se comportar diante de situações que envolvem alunos com deficiência visual. Profeta (2007, p. 212 e 213) refere que:

Quando se pensa a educação, a escola, a sala inclusiva, não se pode esquecer de pensar o professor para o processo inclusivo. Que tipo de formação deve ter? [...]. Como a criança que não enxerga pode aprender? Como vai acompanhar as aulas? [...] Por essas razões é que a formação do professor para a educação inclusiva precisa ser revista, dando-lhe a oportunidade de ser capacitado para a inclusão [...].

Neste caso, nem mesmo o conhecimento teórico que foi adquirindo ao longo dos anos em sua formação, deixa os professores mais preparados para a realidade. Contudo, esse percurso precisa ser feito, como dizia Fernando Pessoa, o caminho se faz ao caminhar.

Rêgo (2000, p. 56) coloca Vigotsky entre os autores que se preocuparam em estudar a [...] “a enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano”. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de ‘explicar e não apenas pressupor’ como o processo de desenvolvimento é socialmente construído, considerando para tal, a história da espécie e a história do indivíduo.

Vigotsky (2010b) ao formular a lei básica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores afirma que: toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança ocorre em dois momentos: o primeiro como atividade coletiva, social, como função

interspíquica e o segundo como atividade individual intrapsíquica, como modo interior do pensamento da criança.

É pertinente, portanto, pensar a partir de Vigotsky que é na relação com o outro que se dá o processo de aprendizagem, no ambiente cultural em que a criança está inserida, impulsionando dessa forma a evolução do desenvolvimento interior ou intrapsíquico do ser humano.

Para Vigotsky (2010a, p. 484):

[...] a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos de desenvolvimento que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal do processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança [...].

Em análise ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto ou companheiro mais experiente, tem-se um indicativo do que ela poderá fazer por conta própria, posteriormente. Esta é chamada por Vigotsky (2010b) de zona de desenvolvimento imediato,⁶ que demonstra o estado dinâmico do desenvolvimento, considerando não só o que ela já atingiu, mas também aquilo que está em formação. Este conceito influencia o processo de ensino e amplia as possibilidades do aluno, uma vez que é função da escola fazê-lo avançar naquilo que não está desenvolvido.

Deve-se ressaltar, porém que a aprendizagem da criança não começa quando ela vai à escola, alicerçando-se em outras aprendizagens e no desenvolvimento percorrido por esta antes de seu ingresso na escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se depara na escola, tem sempre uma história anterior. Como forma de explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e quais as especificidades dessa relação na idade escolar, Vigotsky (2010b) propôs o conceito de zona de desenvolvimento imediato. Este conceito vai além do chamado primeiro nível de desenvolvimento da criança - o atual - que corresponde aos ciclos já concluídos do seu desenvolvimento.

Para esse autor, o nível de desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que a criança já tem consolidado em seu desenvolvimento, e que ela é capaz de realizar sozinha sem a interferência de um adulto ou de uma criança mais experiente. A 'zona de desenvolvimento proximal' é, pois, um domínio psicológico em constantes transformações, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. Optou-se

⁶ O que Vigotsky chama de Zona de Desenvolvimento Imediato, chamávamos anteriormente, através de outras traduções de ZPD. Este novo termo surgiu a partir da tradução direta do livro russo para o português, de acordo com o tradutor.

por utilizar nesta pesquisa o termo ‘zona de desenvolvimento proximal’ por questões históricas e por ser mais divulgada no meio acadêmico.

Tendo como pressupostos que o companheiro mais experiente influencia o menos experiente, favorecendo a apropriação de conhecimentos que antes não dispunha, e que é na e pela interação que os conhecimentos são historicamente construídos é que o conceito de zona do desenvolvimento proximal faz-se necessário. Segundo Vigotsky (2010b, p. 97 e 98) a zona de desenvolvimento proximal é definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

Conforme Vigotsky (2010a, p. 479) um exemplo disto é imaginar que ao estudar: “[...] duas crianças, com idade mental definida de sete anos, isto significa que ambas são capazes de resolver tarefas acessíveis à idade de sete anos. No entanto, ao fazer com que elas avancem no teste, verifica-se uma distância considerável entre elas”. Através de perguntas sugestivas, exemplos e amostras, uma resolve facilmente testes aquém de seu nível de desenvolvimento, a outra só resolve os testes, meio ano além de seu nível.

De acordo com as teorias de Vigotsky (2010b), a instrução formal age na zona de desenvolvimento proximal do aluno e com isso potencializa a aprendizagem. A flexibilidade e possibilidade de transição entre essas zonas estão relacionadas com o conceito de mediação, o que por sua vez, demonstra a importância da interação social entre as pessoas.

Segundo Vigotsky (2010a), o desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisição de controle ativo, onde, desde os primeiros momentos da vida, as atividades da criança adquirem significado próprio no sistema de comportamento social, que é dirigido a objetivos definidos, através do ambiente da criança. O que a criança consegue fazer com a ajuda de outras pessoas poderia ser, mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. Para ele, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os processos psicológicos específicos do homem, são mediados pelos instrumentos culturais, tal como a linguagem, os sinais e os símbolos.

Ajudar a criança a buscar e organizar estratégias, que compensem a falta de visão, é tarefa que cabe primeiramente à família, pela interação que se espera existir entre as crianças e seus pais e por ser o ponto de partida para a aquisição de conhecimento da criança cega. A criança descobre o mundo e lhe dá significações, inicialmente, através do contato e da linguagem estabelecida com seus pais.

O ponto central da discussão realizada entre esses dois autores foi à possibilidade de aproximação entre as teorias psicanalítica e sócio-histórica, no que concerne ao desenvolvimento humano e a aprendizagem. Disso se depreende que a função do outro que interage e media as relações e ações das crianças, principalmente para aquelas com deficiência visual, se destacam entre os aspectos mais relevantes das obras de Winnicott e Vigotsky.

Estes autores, Winnicott e Vigotsky, convergem ao apontar que as atitudes e comportamentos das pessoas em desenvolvimento devem ser avaliados sob a óptica de uma interdependência entre esta e o meio ambiente, não sendo restrito apenas ao meio físico, mas às relações/interações com as pessoas. Ambos colocam ênfase nas relações com o outro, como algo específico da existência humana.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia adotada na realização deste trabalho, iniciando-se pelo tipo de pesquisa e método utilizados, além da descrição dos sujeitos da pesquisa, locais da pesquisa, instrumentos de coleta, procedimentos e análise de dados e, finalizando-se os aspectos éticos indispensáveis para as pesquisas com seres humanos, como a investigação em foco.

3.1 Tipos de pesquisa e método

Para esta investigação foram utilizadas as pesquisas: bibliográfica e de campo. Com a pesquisa bibliográfica procurou-se conhecer diferentes abordagens sobre o tema e os avanços ocorridos, através de literaturas, inglesa, espanhola e portuguesa, relacionadas com os temas: deficiência visual, família e escola. Com a pesquisa de campo, foi possível aprofundar o conhecimento sobre pessoas com deficiência visual, a partir do discurso dos pais, analisando o acompanhamento deles no processo de escolarização de seus filhos cegos, a partir das expectativas dos mesmos.

A pesquisa foi realizada através de estudos de caso e a pesquisadora coletou as informações diretamente dos sujeitos envolvidos, em seus ambientes familiares, sendo realizada a descrição das características dos participantes do estudo. A opção pelo estudo de caso decorre do fato de ele oferecer um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (MARTINS, 2000, p. 32).

Stake (2011) também considera que a investigação através de estudos de caso tende a ser mais concreta, permitindo que variáveis desconhecidas surjam como resultado do mesmo, levando a um repensar do fenômeno em estudo. Para ele o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas. Este autor refere que os casos de interesse em educação são constituídos, na sua maioria, por pessoas e programas, podendo o caso ser um menino, um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais.

Considerando a necessidade de aprofundar os temas abordados na pesquisa, houve a opção por adotar a pesquisa qualitativa, e a técnica utilizada para a realização da interpretação de dados foi à análise de conteúdo.

A partir da obra de Minayo (1997, p. 75) deu-se a escolha deste método, baseada na eficácia que a autora vê no mesmo, onde: “A compreensão da fala dos autores sociais tem como ponto de partida o interior da fala e, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala”. A investigação qualitativa trabalha com crenças, atitudes, representações e opiniões, adequando-se em aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos ou grupos.

A pesquisa qualitativa proporcionou a interação da pesquisadora no contexto das famílias durante a investigação. Ela envolveu informações sobre os sujeitos, suas famílias e as descrições relativas ao processo de escolarização.

Empregou-se, ainda, a pesquisa quantitativa para apresentar os dados em forma de tabelas com a frequência e percentual das respostas encontradas nesta pesquisa.

O método utilizado na pesquisa foi o Fenomenológico desenvolvido por Husserl. Nesta pesquisa, o autor não se apropria dos pressupostos e teorias que conferem padrões estabelecidos, quando lida com as descrições individuais e interpretações subjetivas resultantes das experiências vividas (MARTINS, 2006). As referências teóricas e as experiências vividas pelo próprio pesquisador podem servir como ponto inicial do seu trabalho. O pesquisador na proposta fenomenológica, busca compreender o fenômeno tal como ele é, como se mostra à sua experiência, a coisa em si não é um objeto, mas a maneira desse fenômeno ser visto pelo pesquisador.

Husserl⁷ apresenta a fenomenologia como um método de investigação que tem o propósito de apreender o fenômeno, isto é, a aparição das coisas à *consciência*, de uma maneira *rigorosa*. “Como um método de pesquisa, a fenomenologia é uma forma radical de pensar” (MARTINS, 2006, p. 18). O filósofo alemão pretende perscrutar essa aparição, no sentido de captar a sua essência de como as coisas do mundo se apresentam à consciência.

Tendo em vista que o estudo aprofundou as informações sobre o acompanhamento dos pais no processo de escolarização de seus filhos cegos e que estes se pronunciaram a respeito dessa realidade, optou-se por uma investigação que aproximasse a pesquisadora dos entrevistados, para que se estabeleça uma relação de confiança entre ambos.

A entrevista semiestruturada, constou de duas partes: uma anamnese, com questões padronizadas, para levantamentos de dados relativos a informações gerais sobre o adolescente, cuidador principal, sua família, dados relativos às condições de gestação e parto, a deficiência visual, e escolaridade. A parte com questões abertas, onde foi utilizado um

⁷ Para aprofundar este assunto Cf. MARTINS, Joel; BICUDO, Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

roteiro básico e flexível, permitiu colher a informação imediata e esclarecer aspectos relevantes, adaptando ou inserindo questões que não estavam bem entendidas pelos entrevistados. Nesta as questões foram subjetivas e colhidas em forma de depoimentos, onde os participantes puderam emitir opiniões detalhadas sobre o tema pesquisado, possibilitando a análise qualitativa do discurso dos pais.

Antes da aplicação da entrevista realizou-se um estudo piloto com uma família selecionada mediante os mesmos critérios adotados para escolher os adolescentes e suas famílias nesta pesquisa, sendo feitos ajustes e modificações na entrevista aplicada aos pais, para que ajudasse a adequar as questões, avaliando-as como possíveis ou não, de acordo com o entendimento pelas pessoas entrevistadas (pais). Algumas foram reformuladas, para facilitar o melhor entendimento. Levou-se em consideração o nível sócio-cultural dos pais ou seus substitutos.

3.2 Descrição dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram 05 famílias (pais e mães) de seis adolescentes com cegueira, sendo cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino; na faixa etária de 12 a 15 anos; que estudavam em escolas comuns das redes estadual e municipal de ensino em São Luis - MA; recebiam atendimento especializado no CAPDV no contraturno; com baixa renda familiar de 1,5 a 3 salários mínimos; sem outra(s) deficiência(s) associada(s) como física, mental ou auditiva; recebiam o benefício de prestação continuada concedido pelo governo e residiam em São Luís - MA.

3.2.1 Caracterização dos pais

O quadro 1 mostra a caracterização dos pais/mães entrevistados, grau de parentesco com as crianças pesquisadas, as datas de realização e o duração das entrevistas semi-estruturadas, a escolaridade, ocupação profissional e renda familiar.

Quadro 1 - Caracterização dos pais/mães selecionados para a pesquisa

Pais ou substitutos	Idade	Escolaridade	Ocupação Profissional	Renda Familiar
Mãe 1	43 anos	Med. Completo	Dona de casa	2 salários
Pai 1	65 anos	Med. Incompleto	Autônomo	
Mãe 2	35 anos	Med. Incompleto	Dona de casa	3 salários
Pai 2	37 anos	Fund. Incompleto	Motoboy	
Mãe 3	34 anos	Med. Completo + Téc. Enf. Incomp.	Dona de casa	2 salários e meio
Pai 3	42 anos	Fund. Completo	Desempregado	
Mãe 4	30 anos	Não Alfabetizada	Dona de casa	1 salário e meio
Pai 4	_____	_____	_____	
Mãe 5	67 anos	Não Alfabetizada	Aposentada	3 salários
Pai 5	74 anos	Fund. Incompleto	Aposentado	

Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Os dados do quadro 1, demonstram que a média de idade dos pais/mães, varia entre os 30 e 43 anos (seis pais) demonstrando que esta parcela das famílias teve os seus filhos em idade jovem, como revela a mãe 4: com 17 anos. Levando-se em consideração que seus filhos têm idades entre doze e quinze anos, este grupo certamente concebeu o filho ainda jovem. Por último, uma pequena parcela de pais/mães com idade entre os 65 a 74 anos (dois pais e uma mãe adotivos).

Dentre os pais/mães têm-se dois que se disseram não alfabetizados, aprendendo somente a escrever o próprio nome. A quantidade de pais/mães que não completou o Ensino Fundamental (42,85%) é maior que o número de pessoas (pais/mães) que concluiu o Ensino Fundamental (14,28%), bem como os que largaram seus estudos no Ensino Médio (28,57%) e dos que terminaram o Ensino Médio (28,57%). Todos esses dados refletem as dificuldades enfrentadas por essas famílias na própria formação escolar, relacionando-se a baixa escolarização dos pais aos seus anos de vida. A renda familiar varia de um e meio a três salários mínimos.

Todas as mães eram donas de casa, uma delas já aposentada e revelaram dedicar seu tempo nos cuidados com o filho cego. Um dos pais era motoboy, outro estava desempregado no momento da entrevista, mas realizava conserto de eletrônicos, como forma

de auxiliar no orçamento doméstico, outro pai é autônomo. Observa-se que os pais tinham em comum, empregos que exigem pouca escolaridade, teve-se, ainda, um pai aposentado.

Inferre-se que em consequência da baixa formação escolar, os pais das famílias pesquisadas mantinham o sustento por meio de ocupações, que não exigem formação especializada na execução de suas atividades diárias. As mães não exercem atividades profissionais, ou seja, eram donas-de-casa, dedicando seus afazeres para a manutenção do lar e criação dos filhos.

Não se pode desconsiderar o fato de que todos os adolescentes da pesquisa recebem benefício de prestação continuada, o que equivalia a um salário mínimo e que uma das famílias possuía dois adolescentes cegos. Ainda, uma das mães afirmou que recebia o auxílio de Bolsa Família, o que complementava a renda familiar.

3.2.2 Caracterização dos adolescentes

O quadro 2 refere-se aos outros sujeitos da pesquisa: os adolescentes, descritos por seus pais ou substitutos, que forneceram dados como: data de nascimento, idade, causa da deficiência visual, escolaridade e escola que frequenta em 2012.

Quadro 2 - Caracterização dos adolescentes cegos escolhidos para a pesquisa

Adolescentes	Idade	Causa da deficiência visual	Início da Escolarização	Escolaridade	Escola que frequenta
Adolescente 1	12 anos	Retinopatia da prematuridade	05 anos	3ª Série	ESCEMA
Adolescente 2	15 anos	Retinopatia da prematuridade	04 anos	4ª Série	COLUN
Adolescente 3	15 anos	Distrofia macular	06 anos	6ª Série	COLUN
Adolescente 4	14 anos	Distrofia macular	06 anos	5ª Série	UEB Bandeira Tribuzzi
Adolescente 5	12 anos	Retinopatia da prematuridade	05 anos	4ª Série	UEB São Raimundo
Adolescente 6	15 anos	Retinose pigmentar	05 anos	4ª Série	UEB Juvêncio Matos

Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Através deste quadro pode-se perceber que dos adolescentes pesquisados dois tinham 12 anos, um 14 anos e três apresentavam 15 anos. Destes adolescentes, três foram diagnosticados com retinopatia da prematuridade (42,85%), dois irmãos com distrofia macular (28,57%) e outro retinose pigmentar (14,28%).

No quesito escolaridade, as idades destes jovens mostram uma distorção entre a idade e a série, pois os adolescentes deste estudo iniciaram seu processo de escolarização em idades que a orienta a LDBEN, o que provoca reflexões a respeito da aprendizagem desses alunos. O que iniciou mais precocemente foi aos quatro anos (14,28%), dois (28,57%) aos cinco anos e outros dois (28,57%) aos seis anos. Três adolescentes (42,85%), ainda estavam na 4ª série, um de doze anos (14,28%) cursa a 3ª série, um outro de catorze anos (14,28%) encontrava-se na 5ª série, e por fim, o de quinze anos (14,28%) estava na 5ª Série do Ensino Fundamental. Todos os adolescentes, cujos pais participaram desta pesquisa, estudavam em escolas públicas, municipais, estaduais ou federais.

A seguir tem-se uma descrição detalhada da história das famílias dos adolescentes, a partir das informações colhidas na anamnese com os pais, com dados relativos à localização na constelação familiar, pré-natal, parto, diagnóstico, doenças da mãe ou do filho na infância, descoberta da deficiência visual, onde residem, início da escolarização, período de convivência, entre outros. Estas informações serviram para que se tenha uma panorâmica do funcionamento familiar.

3.2.3 Adolescente 1

O adolescente 1 tem doze anos e é do sexo masculino. A família morava no João Paulo, bairro de São Luis. Os pais substitutos referem que os pais biológicos têm mais dois filhos, sendo que o adolescente foi adotado pelos tios ao completar 01 ano. Revelam, ainda, que o controle pré-natal só foi realizado nos últimos meses, não sabem precisar quais, porém afirmam que durante a gestação a mãe apresentou hipertensão arterial sistêmica.

Nasceu com seis meses de gestação e ficou internado na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) de um hospital público de São Luis, durante seis meses; teve icterícia, recebendo tratamento de fototerapia durante alguns dias. Foi diagnosticado com retinopatia da prematuridade, causa responsável pela cegueira adquirida do adolescente 1. Teve indicação de tratamento, porém já realizou duas cirurgias sem resultados satisfatórios. Faz revisões periódicas. O avô materno é cego, porém sua cegueira foi ocasionada por acidente, durante

tentativa de assalto. Quanto à descoberta da deficiência visual, o pai disse que a mãe dele (biológica) já sabia desde que ele veio do hospital.

O adolescente possuía dois irmãos e a mãe biológica era vizinha da família. Os pais adotivos referiram que ele tinha uma relação afetiva com a irmã mais nova e pouco contato com o irmão mais velho. Com os pais biológicos o contato era mínimo. Com os pais substitutos ele é carinhoso, mais se irrita com facilidade, a mãe substituta diz que: “gente assim se irrita mais” - *com cegueira*.

Os pais acreditam que o adolescente tinha dificuldade na aprendizagem por não conseguir aprender corretamente o Braille. A pessoa que mais se envolvia na educação do adolescente era o pai (substituto). A mãe fala que os dois são responsáveis pelo adolescente e ela ajuda nas tarefas, em casa, mas quem acompanha pra todo lugar é o pai.

O adolescente iniciou a escolarização aos cinco anos de idade no CAP e agora em 2012, está na 3ª Série do Ensino Fundamental na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA). Conforme o depoimento da mãe, quando ele estudava em uma escola regular próximo à sua residência ficava isolado dos outros alunos, não fazia atividades e mesmo quando a professora itinerante vinha e transcrevia as atividades, a professora da classe não colocava essas atividades para ele, que conversava muito na escola. A mãe não o percebia incluído.

Os pais não souberam detalhar como foi à descoberta da deficiência visual, porém, ambos afirmaram que a mãe biológica o rejeitou de imediato e não cuidava bem da criança. O período de convivência com o filho era bem variado (ele passava o dia na escola, três vezes na semana, só voltava à noite). Nos outros dias e nos finais de semana, ele ficava com a família. Os pais não sabiam o Braille.

3.2.4 Adolescente 2

Esse adolescente apresentava quinze anos e era do sexo masculino, caçula de dois irmãos e iniciou a escolarização aos 04 anos. Morava com os pais e um irmão mais velho no Bairro de Fátima, bairro periférico de São Luís.

Em 2012 estava na 4ª Série do Ensino Fundamental, no Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A mãe revelou que descobriu a gestação quando seu filho estava com 19 semanas, quando realizou pré-natal. Passou uns 15 dias internada depois do parto. Seu filho nasceu prematuro de 05 meses. Ficou na incubadora por três meses. Quando a mãe foi buscá-lo no hospital, os médicos não disseram sobre a deficiência visual.

Com relação à descoberta da deficiência visual do filho, a mãe relatou que desde bebê, tinha percebido algo diferente, porque ele ficava no berço de braços, e quando esta mostrava os brinquedos, ele não pegava. Ela narra que quando a criança tinha um ano, o avô chegou para ela e disse: “minha filha, esse teu filho é cego. Leva ele ao médico, vai ver que ele é cego”.

O diagnóstico médico da deficiência visual revelou que seu problema foi causado por descolamento de retina por retinopatia da prematuridade e foi descoberto quando tinha um ano de idade. Possuía um irmão mais velho, nascido de parto normal e vidente. Nas famílias dos pais, não havia relatos de pessoas com deficiências visuais.

O período que a mãe convivia com o filho variava. Como o filho começou a estudar pela manhã, a mãe ficava com ele à tarde e a noite. O pai trabalha o dia todo, só convivia com seu filho à noite. Nos fins de semana, o adolescente ficava com a mãe e o pai. Em relação aos estudos quem mais se envolvia era a mãe. A mãe relatou que sabia escrever em Braille, mas não sabia fazer a leitura, o que a deixava insegura diante das tarefas escolares do filho.

3.2.5 Adolescentes 3 e 4

Nesta família encontravam-se dois adolescentes com cegueira. Um de quinze e outro de catorze anos, ambos do sexo masculino. A família morava no Sá Viana, bairro periférico de São Luis. Os pais tinham três filhos, sendo que os dois mais velhos possuíam o mesmo diagnóstico: distrofia macular ou distrofia de cones. Sobre a descoberta da deficiência, a mãe relatou que perguntando ao médico sobre a doença dos filhos, obtinha a seguinte resposta: “[...] quando pergunto pra ele, ele só me fala pela metade, que é uma doença congênita, que já nasceram assim. Vou pedir pra ele mais detalhes quando voltar lá” (Mãe 3). A mãe conta que antes de ir a esse especialista, passou por vários outros médicos e muitos diziam que os filhos enxergavam um pouquinho, que eles enxergavam vultos, o único que fez diagnóstico mais preciso foi esse especialista. O médico falou que era distrofia macular, distrofia de cones.

Os pais faziam acompanhamento médico periódico dos dois filhos, sendo que o mais velho está com a visão acentuadamente comprometida, apesar de ter sido submetido a dois procedimentos cirúrgicos, sem resultados satisfatórios. O filho mais novo já realizou uma cirurgia nos olhos. O início da escolarização foi aos seis anos em sala especial, onde passaram

uns quatro anos, na escola Bandeira Tribuzzi, 'na inclusão' - (Sic) Mãe 3. O mais novo continuava na referida escola, ele estava na 5ª Série e o mais velho estudava no COLUN e estava na 6ª Série. Na família materna e paterna não foram registrados relatos de pessoas com cegueira.

O período de convivência da mãe com os filhos era bem variado, pois pela manhã eles vão pra escola, durante a semana eles têm reforço à tarde e a noite a mãe faz um curso técnico de Enfermagem. O marido ajuda, às vezes vai levar, mas quem acompanha na escola e vai buscar é a mãe, que revelou que não saber o Braille.

3.2.6 Adolescente 5

O adolescente apresentava doze anos, do sexo masculino, era o mais velho de seis irmãos. Morava com a mãe e três irmãos mais novos no Bairro do São Raimundo, bairro periférico de São Luís. Encontrava-se na 4ª Série do Ensino Fundamental, na Unidade de Ensino Básico São Raimundo. A mãe diz que o filho foi resultado de um “namorico” e só sabia o primeiro nome do pai do adolescente.

Na época da gravidez estava com 17 anos e não fez pré-natal, nenhum tipo de exame. Na época a mãe tinha chegado recente em São Luis, trabalhava e morava em casa de família, quando conheceu o pai do adolescente e engravidou.

Por ter nascido prematuro, a criança ficou internada na UTI do Hospital Marly Sarney em São Luís-MA, permanecendo durante três meses no hospital. O filho nasceu com hidrocefalia. Sobre o fato de não ter realizado o pré natal e a descoberta da cegueira, a mãe relatou que ela não teve o tratamento e repouso que uma mulher grávida precisa ter, pois trabalhava muito e o médico disse que as complicações do parto foram decorrentes disso. Quando o filho deixou à incubadora foi para a cirurgia, pois de acordo com a mãe, ele tinha a cabeça muito crescida. Logo foi operado da hidrocefalia. Na época, o médico avisou a mãe de que seu filho iria perder a visão aos poucos. O médico alertou ainda, que aos doze anos ele necessitará passar por outro procedimento cirúrgico e poderá ir a óbito na cirurgia. Ela mostra-se bastante resignada com isso.

O período de convivência variava em função dos horários do adolescente, quando ele não estava na escola ou no CAP ficava direto com a mãe. A mãe refere não ser alfabetizada e não sabia o Braille.

3.2.7 Adolescente 6

A adolescente 6 tinha quinze anos, era do sexo feminino, nasceu de gravidez gemelar, sendo as mais velhas de cinco irmãos. Morava com a mãe e o pai adotivos (seus tios), no Rio do Meio - Tibiri, bairro da zona rural de São Luís. Cursava a 6ª Série do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino Juvêncio Matos. A mãe refere que pegou a criança para cuidar com 01 mês de vida, pois a mãe biológica afirmou que não tinha condições de tomar conta das filhas. A irmã gêmea (vidente) ficou aos cuidados da avó paterna.

Os pais adotivos não souberam informar sobre as condições da gestação e do parto. Ambos revelaram que o tipo de deficiência visual era congênito, porém, não sabiam o diagnóstico preciso (no laudo consta retinose pigmentar). A mãe refere que: “Ela já nasceu com defeito no olho...”. Quando fala sobre a descoberta da cegueira da adolescente, a mãe cita que em uma consulta, onde se encontrava também à mãe biológica, a médica mandou chamá-la porque a menina tinha um problema nos olhos. A médica lhe disse que ela era cega, não enxergava nada.

A adolescente iniciou a escolarização aos cinco anos, no CAP, Centro Especializado, que frequentava até 2012. O período de convivência variava em função dos horários da filha, mas quando ela não está na escola ou no CAP, fica com os pais. Ambos eram os responsáveis diretos pela adolescente, mas agora quem se envolve mais na educação são os tios. Os pais não sabiam o Braille.

3.3 Locais

A pesquisa de campo foi realizada em São Luís - MA no período de setembro a outubro de 2012, a partir da seleção dos sujeitos no CAPDV-MA, mediante a seleção das famílias de adolescentes com deficiência visual (cegueira) congênita ou adquirida.

Essa instituição realiza os seguintes atendimentos para alunos com cegueira e baixa visão:

- a) Estimulação Essencial - ações educativas direcionadas a crianças de 0 a 3 anos de idade e/ou de acordo com a necessidade da criança;
- b) Classe Especial - atendimento realizado com o objetivo de desenvolver os aspectos psicomotor, sensorial, social e emocional dos alunos com deficiência visual;

- c) Orientação e Mobilidade - desenvolvimento de técnicas e habilidades que possibilitam as pessoas com deficiência visual adquirir independência na locomoção;
- d) AVD - com o objetivo de proporcionar as pessoas com deficiência visual condições para que, dentro de suas potencialidades possa formar hábitos de auto-suficiência;
- e) Sistema Braille - ensino de escrita e leitura da simbologia Braille voltado para alunos com deficiência visual e comunidade;
- f) Métodos e Técnicas do Sorobã - desenvolvimento de técnicas que permitem ao aluno rapidez e precisão na realização de cálculos matemáticos, raciocínio lógico e cálculo mental;
- g) Manuscrito (ou escrita cursiva) - é um atendimento que possibilita ao deficiente visual desenvolver uma assinatura que o identifique;
- h) Serviço de Ensino Itinerante: serviço de apoio e complementação curricular realizado por professor especializado na área da deficiência visual através de visitas periódicas às escolas que possuem alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nas salas de aula comum.

Além desses atendimentos, no CAP-MA, os alunos contam com um espaço de produção ou adaptação de materiais didáticos para apoiar alunos matriculados na rede regular e sua confecção tem a orientação de terapeuta ocupacional, e, um espaço de produção Braille para distribuição aos alunos deficientes visuais, bibliotecas e escolas. Também realiza a transcrição de provas de concursos e vestibulares, bem como material em Braille para eventos que registrem a participação de pessoas cegas.

Nos ambientes familiares foram efetivadas as entrevistas com os pais dos adolescentes com cegueira, por serem o contexto de inserção deles e seus filhos. Essa escolha deu-se pela razão de realizar as entrevistas em locais, onde os pais julgassem mais convenientes ou fossem se sentir mais confortáveis.

3.4 Instrumentos de coleta dos dados

Para coletar os dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com os pais ou seus substitutos, dividida em duas partes: uma anamnese com os pais e/ou cuidadores - adaptada do roteiro de Silva (1998) - com quatro blocos de informações: Bloco I (Identificação da pessoa entrevistada, da criança, da família e do cuidador principal); Bloco II (Condições da

gestação e do parto); Bloco III (Informações sobre a deficiência visual da criança, época da mesma, causas da deficiência visual, tratamento, fatores relacionados à deficiência visual e Bloco IV (Dados sobre deficiência visual apresentada pela família). A entrevista, também, constou de dois blocos com perguntas abertas, sendo o Bloco V (Informações sobre o diagnóstico e as expectativas quanto à escolarização) e, por fim, o Bloco VI (Dados sobre a participação dos pais na escola).

A forma de registro das entrevistas foi à gravação em áudio, a qual se mostrou a mais adequada para captar as informações do modo como foram expressas, deixando dessa forma, a pesquisadora livre para acompanhar a fala da pessoa entrevistada. Detalhes sobre a não obrigatoriedade em participar, o sigilo quanto aos nomes e que poderiam desistir em qualquer etapa da pesquisa foram esclarecidos para os pais/mães da pesquisa. Ressalta-se que após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, procedeu-se à gravação das entrevistas. As falas foram transcritas na íntegra, a fim de não comprometer o conteúdo delas, privilegiando o discurso dos sujeitos (APÊNDICE A).

3.5 Procedimentos para coleta e análise dos dados

Para iniciar esta pesquisa foi realizado um contato pessoal com a direção do CAPDV em São Luis - MA, da qual obtivemos uma declaração autorizando a realização da pesquisa com os alunos do Centro (APÊNDICE B).

A partir da autorização para o início da pesquisa, procedemos à seleção dos participantes: adolescentes com deficiência visual que tivessem entre 12 e 18 anos e seus respectivos pais e/ou substitutos, após a provação da mesma pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Ceuma (UNICEUMA), através do parecer consubstanciado de nº. 91.490 de 27/08/2012 (ANEXO A).

Buscando selecionar os adolescentes, a pesquisadora verificou todos os dossiês dos alunos que se encontravam nessa faixa etária. Assim, identificando os adolescentes que apresentavam deficiência visual (cegueira), eles foram selecionados como sujeitos do estudo. Esses critérios consistiram em:

- a) Ter faixa etária de doze a quinze anos;
- b) Apresentar cegueira congênita ou adquirida;
- c) Estar matriculado em escola regular de ensino;
- d) Receber atendimento especializado no CAPDV no contraturno;
- e) Baixa renda familiar, até três salários mínimos;

- f) Ausência de outra(s) deficiência(s) associada(s) como física, mental ou auditiva;
- g) Receber benefício de prestação continuada concedido pelo governo;
- h) Ter residência fixada em São Luís - MA.

Tendo em mente a escolha os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos, a pesquisadora se dirigiu à instituição que é referência em deficiência visual no Estado, o CAPDV onde foram explicadas as razões da pesquisa e solicitados os dados de alunos adolescentes com cegueira congênita ou adquirida, que preenchessem os critérios de inclusão e cujos pais poderiam ser entrevistados.

A pesquisadora foi informada que o número de alunos, que obedeciam a estes critérios era reduzido, pois o público alvo que buscou atendimento no CAPDV nos três últimos anos se constituiu de crianças pequenas, ou com outra deficiência associada. Porém, a instituição se dispôs a colaborar fornecendo os dados solicitados. As mães contatadas por telefone mostraram imediata disposição em colaborar. Como a pesquisa pretendia envolver também os pais, tal participação correspondeu à maior dificuldade encontrada junto a esse segmento.

Após a seleção dos adolescentes e seus pais e/ou substitutos, estes foram convidados pela pesquisadora para participarem da investigação, juntamente com seu(sua) filho(a) indiretamente. Nesse momento, os pais foram esclarecidos sobre o tema da pesquisa, os objetivos, os benefícios para a escolarização dos adolescentes e os procedimentos a serem utilizados. Foram, também, esclarecidos sobre os desconfortos pela presença da pesquisadora em sua casa, bem como informados de que teriam liberdade para deixarem de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução, retirando seu consentimento, sem prejuízo ou constrangimentos. Caso aceitassem participar dessa pesquisa, os pais e/ou substitutos deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), em que ficava assegurado o sigilo das informações com preservação da identidade dos sujeitos selecionados.

Os pais e/ou substitutos foram solicitados, no próprio termo de consentimento, a autorizarem a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos, artigos e livros; também, incluíram a permissão para que suas entrevistas fossem gravadas e os resultados divulgados, sem que fossem identificados.

Após a confirmação dos pais e/ou substitutos para participarem desta investigação, a pesquisadora verificou a disponibilidade dos pais para responderem à entrevista semiestruturada nos próprios ambientes familiares, com o objetivo de identificar

como ocorria o acompanhamento dos pais no processo de escolarização de seus filhos com cegueira.

Na entrevista semiestruturada, utilizou-se um roteiro de anamnese previamente elaborado para coletar informações sobre a criança, a pessoa entrevistada, a família dela; as condições da gestação, do parto, do recém-nascido e da criança; informações gerais diretamente relacionadas com a deficiência visual e aqueles sobre o acompanhamento dos pais no processo de escolarização de seus filhos com cegueira. Tais entrevistas foram gravadas para facilitar a identificação das respostas. A permissão para gravá-las ocorreu no momento da assinatura do TCLE pelos pais ou seus substitutos, logo no início desta pesquisa. O roteiro da entrevista corresponde ao Apêndice D.

A técnica de análise de conteúdo foi qualitativa e buscou apreender profundamente o significado das falas e teve como função verificar as hipóteses e outra de descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está comunicado. A análise do discurso dos pais foi baseada no referencial teórico de Bardin (2011), através do qual a pesquisadora ouviu do entrevistado o que este considerava mais relevante. Esta técnica permitiu a descrição sistemática, objetiva e qualitativa dos conteúdos das falas. O autor utiliza a seguinte conceituação sobre análise de conteúdo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A análise de conteúdo teve como propósito por em evidência o que os pais entrevistados manifestaram sobre sua percepção a respeito do seu filho e do processo de escolarização. Os dados, que revelaram cada um dos adolescentes e cada história familiar, permitiram inferências e possíveis generalizações.

Analisar o discurso dos pais significou interpretar os sentidos e desejos que emergiram nas histórias relatadas por eles. Histórias que revelaram o impacto que a deficiência visual e sua aceitação tiveram na vida dessas pessoas e, fizeram visualizar um quadro sobre suas vivências, lembranças e relações com seus filhos em tempos e ações, num contexto bem particular.

Na análise das entrevistas, segundo uma abordagem fenomenológica, em cada pergunta, selecionou-se o discurso de cada sujeito, destacando-se os elementos significativos nas descrições coletadas, dispondo-as em forma de asserções articuladas o mais fielmente nos discursos. Depois, esses elementos foram organizados em sínteses e agrupados por temas ou categorias. Os dados coletados necessitaram de uma forma de análise que evidenciasse a fala

dos entrevistados. Contemplou-se distintos aspectos da vida dos adolescentes com deficiência visual no que diz respeito ao diagnóstico de cegueira, às expectativas dos pais e o acompanhamento deles no processo de escolarização: diagnóstico, ajuda na escolarização, facilidades e dificuldades, expectativas quanto ao futuro, abertura da escola para a participação dos pais, importância da participação, contato com professores, diálogo com a escola, etc.

Das cinco famílias escolhidas, dois pais não aceitaram, alegando excesso de trabalho, falta de tempo e de conhecimento da vida escolar de seus filhos; em uma das famílias, a mãe desconhecia o paradeiro do pai, sabendo apenas o primeiro nome deste, outros dois pais aceitaram participar dessa pesquisa.

Para proceder à análise e interpretação dos dados obtidos na entrevista, fez-se a identificação dos elementos do discurso dos pais, levantando aspectos da singularidade e pontos comuns, construindo categorias por temas recorrentes para a organização e sistematização dos dados.

Na análise das entrevistas foi utilizado o seguinte procedimento, segundo a abordagem fenomenológica: em cada pergunta, selecionou-se o discurso na linguagem de cada sujeito, destacando-se as unidades significativas nas descrições coletadas, dispondo-as em forma de asserções articuladas o mais fielmente nos discursos. Depois, essas unidades foram organizadas em uma síntese e agrupadas por temas ou categorias abertas, unificando as estruturas mais gerais.

3.6 Aspectos éticos

Por envolver seres humanos (pais de adolescentes com cegueira), o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo sido enviado para o Comitê de Ética da Universidade Ceuma (CEP/UNICEUMA) para avaliação e atendimento das determinações contidas na resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196/96 e outras correlatas do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos.

A referida pesquisa foi realizada, mediante assinatura do TCLE pelos pais de adolescentes cegos, de acordo com a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (1996), em vigor em todo território nacional. Este termo garantirá que as informações sejam confidenciais, somente utilizadas na divulgação desta pesquisa e, teve como objetivo, esclarecer e proteger o sujeito da pesquisa, assegurando o seu bem-estar (APÊNDICE B).

Assim, foi necessária a assinatura do TCLE pelas famílias, de acordo com a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (1996) em vigor em todo território nacional. Este termo garante que as informações sejam confidenciais, sendo utilizadas apenas na divulgação da pesquisa e possui como objetivo, esclarecimento e proteção a pessoa entrevistada assegurando seu anonimato.

Por envolver seres humanos (pais de adolescentes com cegueira) a pesquisa foi submetida apreciação do CONEP, tendo sido enviada para o Comitê de Ética da UNICEUMA, cujo parecer substanciado nº 91.490 foi emitido em 27.08.2012 (ANEXO A).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram fundamentados por proposições teóricas, possibilitando inferências e interpretações das unidades de registro, cujos dados foram apresentados em forma de relatos, obtidos pela transcrição das entrevistas. Para preservar o sigilo de cada participante foram utilizados os termos Mãe 1, Pai 1; Adolescente 1, Adolescente 2, e assim por diante... As entrevistas semi-estruturadas realizadas com cinco mães e dois pais, dos adolescentes participantes dessa pesquisa ocorreram nas casas destes, em dias e horários previamente estabelecidos pelos entrevistados.

Foram alocadas à esquerda, as perguntas do roteiro comum (com eliminação das perguntas fechadas) e à direita em cada parágrafo assinalados as respostas dos entrevistados. Em algumas, as respostas foram resumidas, mantida a afirmação literal, não obedecendo a um critério específico, mas, permitindo ao leitor se situar nas questões apontadas.

A leitura e releitura do material tiveram a intenção de destacar as ideias comuns e definir temas abrangentes associados a eles. As unidades temáticas compreenderam: as reações dos pais diante do diagnóstico de cegueira; expectativas dos pais em relação ao processo de escolarização de seus filhos com cegueira; facilidades e dificuldades dos pais no processo de escolarização dos adolescentes cegos; tipos de ajuda prestada pelos pais no processo de escolarização de seus filhos com cegueira; importância da participação dos pais no acompanhamento do processo de escolarização desse aluno; participação dos adolescentes com cegueira em atividades na escola e na família; conhecimento e contato dos pais dos adolescentes cegos com os professores; percepção dos pais sobre o atendimento prestado a eles pelas escolas de seus filhos com cegueira.

As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado. No entanto, como a entrevista era semi-estruturada, permitiu com alguns entrevistados, empregar as mesmas perguntas da entrevista com um enunciado parecido ao do roteiro, de forma a facilitar a compreensão da pergunta quando percebia que o entrevistado necessitava.

Na primeira pergunta os pais e/ou seus substitutos foram solicitados a revelar a reação ao diagnóstico da deficiência visual (cegueira) do seu filho adolescente. Todos os entrevistados (pais e mães) tiveram uma reação de estranhamento à situação vivida, que variou de choque à aceitação. Suas falas demonstram a compreensão dos seguintes aspectos que serão mostrados através da tabela 1.

Tabela 1 - Reação dos pais ao diagnóstico de cegueira dos filhos

Reação	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Choque e tristeza	04	57,14%
Choro e desespero	04	57,14%
Choque e insegurança	04	57,14%
Aceitação	03	42,85%
Negação	02	28,57%
Revolta e rejeição	02	28,57%
Medo	01	14,28%
Depressão	01	14,28%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta

Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

As reações mais comuns apresentadas pelas mães diante do diagnóstico da deficiência visual de seus filhos foram: choque e tristeza, mencionadas, por quatro mães (57,14%); choro e desespero citados por quatro mães (57,14%) choque e insegurança, referidas por quatro mães (57,14%); aceitação aludidas por três mães (42,85%); revolta e rejeição por duas mães (28,57%) e negação por duas mães (28,57%). As falas menos frequentes compreenderam depressão, ressaltada por uma mãe (14,28%) e medo citado por uma das mães (14,28%).

Das respostas dos pais destacam-se os seguintes fragmentos:

- A mãe biológica é minha irmã, mas não aceitava e não cuidava, então com um ano pedi para cuidar dele, a mãe ficou muito feliz (Mãe 1).

- Eu aceitei porque eu já tinha muita afeição com o menino (Pai 1).

- A primeira coisa que eu me preocupei foi com os estudos. E ele tinha a perninha assim ó (torta). Só que aqui em São Luís eu tive uma oportunidade de marcar uma consulta pra ele no SARAH, pra ver se ajeitasse ao menos as pernas. Porque deficiente e as perninhas tortas, eu não ia aceitar nunca. Disse: não, eu vou ajeitar ao menos as pernas de meu filho... Aí ajeitou da perna porque do olho não tinha mais jeito, porque o médico falou que ele era cego total. Lá no SARAH que passei por cinco psicólogas. Porque eles viam a maneira que eu tratava ele. [...] Tratava com rejeição, eu não tava aceitando a deficiência dele. Lá no SARAH, eu passei por cinco psicólogas e na última, que eu fui cair na real... Eu ia descobrir assim, depois que ele quisesse começar a andar, aí sim, eu ia descobrir, porque nós mães nunca quer aceitar a deficiência do filho. Aí eu fiquei aérea. Pronto, me desesperei a chorar, chorar, chorar, chorar... tava eu e minha irmã. Minha irmã me dando a maior força, eu nem peguei ele da mão da enfermeira (Mãe 2, grifo nosso).

- Eu só fiquei triste. Saber como é que eu ia saber cuidar dessas crianças. Eu até passei por um psicólogo. Eu não sabia como lidar com uma criança deficiente (Mãe 3).

- A minha reação? Eu fiquei tranquila porque o médico já tinha me alertado que ele ia ficar com algum problema... Aceitei, assim numa boa, porque eu já sabia o que ia acontecer (Mãe 4).

- Aí nessa hora, eu me danei a chorar... Chegou em casa, isso aí foi um destempero de choro... (Mãe 5).

- É cega? ... A mãe [...] já tinha olhado a menina e disse pra ela: “minha filha, essa tua filha é cega”. Antes de fazer o exame. A mãe da [...] já tinha dito... gente idosa, né? Eu aceitei... (Pai 5).

Um dos temas levantados neste estudo foi sobre a reação frente ao conhecimento do diagnóstico de cegueira dos filhos. As experiências foram semelhantes: negação (a busca pela confirmação do diagnóstico e da “cura”), revolta, rejeição, depressão, choro e aceitação. Infere-se que para estes pais/mães a cegueira estava associada à incapacidade, dependência, tristeza, impossibilidade de realizações, desconhecido, necessidade de superproteção (Supõe-se que a mãe do adolescente 2, até hoje não superou esse sentimento e a esperança de ainda ser possível a cura “Conseguí encostar ele, aposentadoria não, é só um benefício até ele completar os dezoito anos, pra ver se ele ainda tem possibilidade de enxergar, porque os médicos falaram...” (Mãe 2).

Conforme as informações dadas pelas mães e pais dos seis adolescentes pesquisados, pode-se dizer que o nascimento de uma criança com deficiência visual provocou alterações na dinâmica familiar de cada uma das crianças, conforme descrito por Bruno (1999), Amiralian (2003, 2007) e Masini (2007).

De acordo com Bruno (1993), essas reações não ocorrem em sequência, elas podem acontecer de forma paralela. As reações diante do diagnóstico da deficiência visual são diferentes e variam de intensidade, duração podendo aparecer em épocas mais marcantes na história dos pais. Pode-se supor que na etapa da aceitação os pais parecem ter superado os outros sentimentos desfavoráveis ou ao menos amenizado tais sentimentos, tentaram aprender a confiar nas possibilidades do seu filho para a realização de muitas tarefas sem executá-las por eles.

Outros sentimentos e reações como ansiedade, frustração, sentimento de culpa ou superproteção são apontados por Bruno (1993) por exercerem influência na relação e interação entre mãe e filho, podendo ser responsáveis pela desestruturação familiar.

Comparando-se os resultados encontrados nesta pesquisa com aqueles de Leonhardt (1992), Bruno (1999) e Amiralian (2003) observou-se que as reações também foram variadas entre as mães e os pais, sendo que a tristeza, choque, choro e desespero apresentou maior percentual relatado pelas mães, ao saberem do diagnóstico de deficiência visual de seus filhos.

Os dados apresentados confirmam o que foi apontado na literatura no que se refere ao sentimento dos pais/mães por ocasião do conhecimento do diagnóstico de seus filhos (LEONHART, 1992; BRUNO, 1997, 2003; AMIRALIAN, 2003, 2007; MOSQUERA, 2010). Chama atenção à dificuldade inicial que quase todos os pais/mães tiveram para apoiar seus filhos quando souberam do diagnóstico de cegueira. Nesse momento, percebe-se que os pais/mães não estavam disponíveis para aceitar o filho que nascera com uma deficiência. A exceção da mãe do adolescente 4, que demonstra resignação com o fato, por já ter sido alertada anteriormente pelo médico.

Sobre a maneira como os pais/mães se mostraram e se sentiram a mãe do adolescente 2 fala de como ficou em choque, “aérea”. A mãe dos dois adolescentes cegos (3 e 4) diz que ao saber de uma terceira gravidez, teve a seguinte reação: “entrei em desespero, não comia, não bebia, só pensava em como ia cuidar de três crianças cegas” (Mãe 3).

Os sentimentos de tristeza por não ter uma criança “normal” em casa, mostram claramente os impactos que o nascimento de uma criança com deficiência visual causa em uma família, pois de acordo com Amiralian (2003, 2007) a espera de um filho está diretamente relacionada com as expectativas a serem confirmadas no nascimento, havendo um contraste muito grande entre o filho esperado e o que acaba de nascer. Isso foi percebido quando a mãe atribuiu sua tristeza ao nascimento de seu filho por apresentar uma deficiência. Mais tarde, cada um desses pais, a sua maneira, começou a sair desse lugar de impossibilidades para uma mudança em relação à cegueira do filho.

Quando perguntados sobre as expectativas quanto ao processo de escolarização a futuro dos filhos, os pais responderam o que consta na tabela 2.

Tabela 2 - Expectativas dos pais quanto ao processo de escolarização de seus filhos com cegueira

Expectativa dos pais	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Preocupação com o futuro	07	100%
Estudar em uma faculdade	03	42,85%
Ser alguém na vida	02	28,57%
Que seja professor	02	28,57%
Que seja músico	02	28,57%
Que tenha autonomia	01	14,28%
Tenha profissão a escolher	01	14,28%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta

Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

As principais expectativas dos pais/mães compreenderam os seguintes aspectos: todos os pais, sete (100%) relataram preocupação com o futuro e a educação de seus filhos, manifestada pelo desejo de que eles estudassem. Em relação à escolarização em si, três pais (42,85%) enfatizaram a preocupação de seu adolescente ter uma profissão e curse uma universidade; dois (28,57%) esperam que seus filhos sejam “alguém na vida”; dois pais (28,57%) referem o desejo que seja professor; demonstrando que a visão deles não se restringia apenas à educação na escola, mas à formação em nível superior com a escolha de uma profissão. Dois pais (28,85%) associaram a escolha à deficiência visual à profissão de músico, profissão citada pelo fato de a pessoa com deficiência visual ter aprendido a utilizar mais a audição na ausência da visão, um dos pais (14,28%) manifesta a vontade de que seu filho alcance independência e autonomia nas atividades do dia a dia; enquanto que uma das mães (14,28%) não citou uma profissão específica, deixando a escolha por conta de seu filho.

Uma maneira de visualizar as expectativas dos pais encontra-se nas seguintes afirmativas:

- Que ele cresça e se desenvolva como outros que conheço... Que se forme... Que ele seja como outros deficientes que conheço. Tem um rapaz que é cego também, mais estuda e é empregado (Mãe 1).
- Que ele deixe a preguiça e comece a mostrar que é inteligente e interessado... Que ele consiga andar sozinho, resolver as coisas. Eu imagino pra ele que ele seja mais independente no futuro, eu gostaria que ele pudesse... como ele tem hoje... que ele tivesse um trabalho [...] (Pai 1).
- Que ele aprenda o Braille... É chegar ao 3º ano, terminar com os estudos e fazer uma faculdade Ele quer primeiro ser advogado, depois vai estudar pra juiz e ele já sabe os passos tudinho, porque tem que ser advogado, aí estudar pra juiz, depois procurador da justiça. Ele quer ser. Ele disse isso e aí tá na cabeça dele até hoje. Eu incentivo (Mãe 2).
- (Adolescente 3), que ele vá longe, porque ele já disse o que ele quer fazer. Ele quer fazer faculdade pra Radialismo. A senhora vê a voz dele... E do (Adolescente 4) [...] ele é mais preguiçoso, mas vejo uma pessoa assim de bem, que tenha a vida dele, que ele quer pra ele [...] (Mãe 3).
- Na escola, o que eu desejo mesmo é que ele seja professor, instrutor de musica ou tocador de piano. É o que eu quero para o futuro dele, ou professor [...] (Mãe 4).
- A herança que eu tenho pra te deixar. É tu aprender e tu saber pra um dia tu ser alguém na vida. Ela tá aprendendo a fazer esse negócio de computação [...] Mãe 5.
- Eu espero ela ser assim uma professora... pode até ser, não é? (Pai 5).

Estes pais confiam na escola para os ajudarem a dar aos filhos um futuro melhor. Sentem confiança no sistema, querem ajudar dentro das suas possibilidades. Em relação às expectativas, aspirações e escolaridade desejada para os filhos no geral são positivas, sendo importante que a escolha dos filhos permita ter em conta independência financeira e realização pessoal no futuro.

Para estes pais o futuro dos filhos, ainda, é incerto e preocupante. No entanto, consideram que os filhos devem fazer o que mais gostarem. Desejam para os seus filhos um futuro e uma profissionalização superior à que tiveram.

Observa-se uma crença interiorizada por estas famílias é de que a formação escolar seja capaz de promover a oportunidade de melhores condições de sobrevivência e colocação no mercado de trabalho com salários maiores do que aqueles que estão acostumados a receber em suas atividades profissionais que, em sua maioria, não exigem formação específica.

Na pergunta complementar a estas expectativas, se mudou após o conhecimento do diagnóstico, teve-se como respostas que os pais não se recordam de terem percebido mudanças em suas expectativas para os filhos após o diagnóstico de cegueira. Alguns, por nem terem uma expectativa quanto à escolarização de seus filhos, por causa da preocupação inicial em como lidar com uma criança com deficiência visual. Isto demonstra o quanto os pais têm dificuldade nos primeiros momentos após o diagnóstico de alguma deficiência em seus filhos. Estes relatos ilustram esse fato:

- Isso aí eu nunca pensei [...] (Mãe 2).
- Antigamente... Nem passou pela minha cabeça (Mãe 3).
- Não imaginava assim que ele ia aprender o Braille, porque eu não sabia também (Mãe 4).
- Nem tinha pensado sobre isso. Só ficava preocupada em cuidar da criança (Mãe 5).
- Nunca pensei sobre essas coisas (Pai 5).

As expectativas quanto a um maior nível de escolarização dos filhos estão diretamente relacionadas ao que Nogueira, Romaneli e Zago (2011) revelam que em suas pesquisas. Estes autores mostram que uma forma de influenciar os filhos mesmo que de modo indireto, ocorre quando os pais têm uma expectativa muito elevada para os filhos e almejam certos cursos que tragam maior segurança financeira no futuro.

Dentre os pais/mães ouvidos, a mãe do adolescente 2 repete o mesmo discurso em relação à deficiência visual, tecendo comparações entre este e o filho vidente no quesito escolarização, demonstrando certa frustração com o nível atingido por seu filho até o momento. O que chama a atenção para este grupo de alunos com deficiência visual pesquisado, é que embora tenham sido inseridos na escola aos cinco anos de idade em média, todos ainda se encontram em nível de escolarização defasada, com acentuada distorção série-idade. O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010, não paginado) refere que “as desigualdades permanecem em relação aos deficientes, que têm taxas de escolarização menores que a população sem nenhuma das deficiências investigadas”.

Estudiosos sobre a cegueira como: Leonhardt (1992), Bruno (1999) e Vigotsky (2010b), referem que o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência visual têm suas especificidades e que esta não é impedimento, mas sabe-se pelos estudos de Leonhardt (1992) que se houver uma dificuldade na relação mãe-bebê e este não for olhado como um ser de possibilidades, ele poderá ter mais dificuldade em seu desenvolvimento e na aprendizagem.

Embora tenha realizado pesquisa sobre crianças na 1ª infância (os dois primeiros anos de vida), as pesquisas de Silva, S. (2009) tiveram resultados semelhantes aqueles encontrados neste estudo realizado com os adolescentes, no que se refere às expectativas e preocupação dos pais quanto à escolarização e ao futuro: ser alguém na vida, cursar uma faculdade, independência e autonomia nas atividades diárias, ter um futuro melhor. Esses dados revelam que mesmo pais já tendo vivenciado essas etapas da vida dos filhos, a preocupação central deles se mantém.

Apontando as facilidades na escolarização dos filhos com cegueira, na percepção dos pais, os dados da tabela 3 refletem as opiniões dadas por eles.

Tabela 3 - Facilidades percebidas pelos pais no processo de escolarização de seus filhos com cegueira

Facilidades	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Escrita e leitura	03	42,85%
Atividades escolares	03	42,85%
Matemática	01	14,28%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta

Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Os pais reconhecem os aspectos que seus filhos encontram facilidades no processo de escolarização. Três pais (42,85%) dizem que os filhos têm facilidades na escrita e leitura, bem como três (42,85%) nas atividades escolares. Somente um dos pais (14,28%) observa que o filho tem mais facilidade em Matemática. Considera-se este um fator positivo e demonstra que os pais saíram da posição de impossibilidades naquilo que os filhos poderiam alcançar e estão em busca de novos horizontes. Estes dados vêm ao encontro do que foi referido sobre as expectativas dos pais para com o filho deficiente visual.

Para ilustrar esses dados, recorreu-se às falas dos pais:

- Ele é muito inteligente, comunicativo (Mãe 1).
- Ele é esperto, aprende com facilidade, tem é preguiça (Pai 1).
- Em Matemática, Mauricio é excelente. Até eu percebo. Ele é inteligente em Matemática (Mãe 2).
- Do Renato são as atividades, porque lá tem desde impressora pra imprimir as atividades, pra ele ler e fazer... é bom. Do Rui ele gosta de escrever e de ler os livros em Braille (Mãe 3).
- Ele aprende as coisas rápido. Ele grava as coisas, ele aprende rápido mesmo... lá em casa mesmo quando não tem nada pra fazer, ele pega o livro dele e vai estudar sozinho (Mãe 4).
- Ela é uma pessoa muito curiosa. Ela aprende tudo, ela lê... a leitura do CAP, ela lê tudinho pra nós... Ela é muito curiosa... Ela grava tudo na cabeça (Mãe 5).
- Facilidade para estudar, para aprender computação (Pai 5).

Esses dados demonstram que os pais associam positivamente o processo de escolarização dos filhos, às facilidades que seus filhos apresentam na aprendizagem, fato citado por todos os pais. Vão ao encontro dos resultados encontrados por Silva, S. (2009) em suas pesquisas sobre as expectativas de mães de crianças com deficiência visual, após orientações a essas mães.

Em comparação ao estudo realizado por Silva, S. (2009), foi possível observar que, após receberem as orientações às mães conseguiram perceber as potencialidades de suas filhas quanto ao processo de escolarização. Da mesma forma, quando os pais superaram seus receios iniciais, conseguiram vislumbrar em seus filhos, aspectos em que estes mostram maior facilidade com relação aos estudos.

Em relação às dificuldades percebidas pelos pais no processo de escolarização dos filhos com cegueira, os dados são apresentados na tabela 4.

Tabela 4 - Dificuldades percebidas pelos pais no processo de escolarização dos filhos com cegueira

Dificuldades	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Matemática/sorobã	04	57,14%
Braille	03	42,85%
Português	01	14,28%
Não percebe nenhuma	01	14,28%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta
 Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Em relação às dificuldades encontradas no processo de escolarização dos filhos, teve-se: a aprendizagem da Matemática referida por quatro pais (57,14%) dos adolescentes; a aprendizagem do Braille relatada por três pais (42,85%) dos adolescentes, a aprendizagem de Português citada por uma mãe (14,28%). Estes dados indicam a importância que a educação formal tem para a vida de seus filhos com cegueira. Chama-se a atenção para o fato de uma das mães (14,28%) não perceber nenhuma dificuldade no processo de escolarização do filho, onde se poderia supor que seja por ela não ser alfabetizada e observar que o filho sempre faz as atividades escolares para estudar em casa, não solicitando nenhuma ajuda nesse sentido.

As respostas dos pais quanto as dificuldades encontradas por seus filhos no processo de escolarização podem ser comprovadas nos depoimentos dos pais/mães, incluindo o depoimento da mãe 4, quando ressalta que seu filho não tem nenhuma dificuldade na escola.

- Na aprendizagem do Braille, ele não aprendeu tudo ainda (Mãe 1).
- Ele tem preguiça de aprender Braille (Pai 1).
- Em termos de estudo... (Adolescente 2) não sabia nada, aí eu chegava pras professoras e perguntava qual era a dificuldade de [...] em aprender o nome. Elas disseram que [...] era muito ruim em Português, até hoje ele tem dificuldade no Braille (Mãe 2).
- Do (Adolescente 3), a dificuldade é os livros, que ainda não tem os livros em Braille. O (Adolescente 4) tem dificuldade em cálculo, com o soroban, eu acho que os dois têm dificuldade em Matemática (Mãe 3).
- A dificuldade dela no colégio, ela mesmo diz é conta. É a Matemática (Mãe 5).
- Ela tava dizendo que não ia passar em Matemática... (Pai 5).
- Não tem nenhuma. Ele não tem dificuldade na escola não. Em nada (Mãe 4).

Analisando os depoimentos dos pais dos adolescentes, no que se refere às dificuldades no processo de escolarização, percebe-se que as escolas ainda têm um longo percurso, no que se refere a uma educação de qualidade para os alunos cegos.

Quanto a esta questão, os pais entrevistados referem que seus filhos têm dificuldades em disciplinas ou atividades que boa parte de alunos videntes, também apresentam como dificuldade com a Matemática, sendo este um fator importante a ser apontado pelos pais para a escola. Este dado relatado pelos pais de quatro adolescentes (57,14%) indica talvez, que os alunos apresentem dificuldade no manejo do sorobã, instrumento utilizado para auxiliar na realização de cálculos, assim como as dificuldades reveladas por outros pais quanto à aprendizagem do Português, bem como a dificuldade na aprendizagem do Braille e mostra a atenção que os pais têm quanto ao aproveitamento objetivo de seus filhos.

Observa-se que o discurso utilizado por esses pais/mães reflete preocupação, mas também resignação, ao reconhecerem as dificuldades (ruim desempenho) dos seus filhos por

meio de avaliações das atividades da escola, e não perceber que devem seguir posição contrária, ou seja, tomar uma posição capaz de propiciar aos seus adolescentes maior apoio e atenção, exigindo que a escola assuma uma mudança de postura, no sentido de contribuir com esses alunos a enfrentarem suas dificuldades de aprendizagem.

Com relação ao desenvolvimento escolar e ao aprendizado, alguns pais reconhecem as limitações de seus filhos e também apontam que “o filho é preguiçoso” (Mães dos Adolescentes 2 e 4) e esperam que a escola cuide em sanar esse comportamento.

Considera-se que outros fatores acentuam a dificuldade dos alunos como a baixa escolaridade dos pais em auxiliá-los, bem como o fato de não saberem o Braille, este a nosso ver, constitui-se impedimento a uma maior aproximação dos pais com as atividades de seus filhos.

Em relação a como ocorre o acompanhamento dos pais no processo de escolarização dos filhos com cegueira, as respostas mostram como eles ajudam nesse processo, conforme consta na tabela 5.

Tabela 5 - Tipos de ajudas prestadas pelos pais no acompanhamento do processo de escolarização de seus filhos com cegueira

Tipos de ajuda dos pais	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Levar à escola	06	85,71%
Fazer leitura dos livros da escola	03	42,85%
Comprar livros e materiais	02	28,57%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta
 Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Os pais disseram que para ajudarem seus filhos no processo de escolarização, utilizam como estratégias: levar seu filho adolescente à escola, seis pais (85,71%); fazer leitura dos livros da escola por três pais (42,85%); comprar livros e materiais para os filhos foi citado por dois pais (28,57%). Estas falas da família evidenciam o quanto pesa sobre sua responsabilidade as necessidades especiais de seus filhos com deficiência visual, necessidades que se modificam a cada dia e pela dedicação quase exclusiva de algum membro da família para os devidos acompanhamentos.

As falas dos entrevistados são ilustradas a seguir:

- Em casa eu leio pra ele (Mãe 1).
- Vou levar, buscar, compro o material que precisa. Mais é acompanhar na escola, a gente não aprendeu o Braille pra ajudar ele (Pai 1).
- A minha parte eu faço. O que é minha parte? Levar ele pra escola, não deixar ele faltar aula e também em termo dos materiais. Eu faço. Se tiver uma redação eu leio pra ele e ele faz em Braille, mas corrigir não sei... minha parte eu faço (Mãe 2).
- Levar à escola, o pai leva eles pro centro. É o horário que ele vai pro trabalho e já leva. Aí daqui a pouco, o Rui já vem com o irmão dele caçula do centro. E leitura dos livros que não são em Braille (Mãe 3).
- Vindo deixar, vindo buscar. Eu nunca mando ele vim com ninguém, eu mesmo venho buscar, eu mesmo venho deixar. Eu enfrento tudo, sol, chuva. Não peço pra ninguém (Mãe 4).
- Quando eu tava podendo andar, não tinha um mês que eu não fosse lá no CAP, no colégio da manhã (Mãe 5).
- Levar à escola, ao CAP, como estamos assim mais doentes, eu mais a mãe dela, nós tem um filho meu e uma neta que vão na escola (Pai 5).

Observa-se que os pais ouvidos, apesar de suas dificuldades e limitações, contribuem no processo de escolarização de seus filhos, ajudando-os dentro do que podem. Além disso, eles depositam na escola sua confiança na educação dos filhos, como um espaço seguro, que faz parte do cotidiano da família.

Para explicar o desamparo do bebê e sua total dependência do outro para sobreviver e ter acesso ao mundo simbólico e, a importância da mediação na interação com o outro (WINNICOTT, 2010) aproxima-se dos conceitos de Vigotsky (2010b) quando refere que a criança necessita da mediação de um companheiro mais experiente para se desenvolver e aprender, pois ambos remetem a presença de outro. A partir dessas noções foi-se tematizando sobre as famílias de pessoas com deficiência visual e diante desta, o que a família faz para participar da vida escolar de seu filho.

Os dados da tabela 6 mostram a importância do acompanhamento dos pais no processo de escolarização dos filhos com cegueira.

Tabela 6 - Importância do acompanhamento dos pais no processo de escolarização dos filhos com cegueira

Importância do acompanhamento dos pais	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Incentiva e motiva mais	03	42,85%
Saber o que se passa na escola	03	42,85%
Dar maior segurança ao filho	02	28,57%
Eles ficam mais interessados	02	28,57%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta
 Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Mesmo não dispondo de condições que favoreçam uma maior participação na vida e na formação escolar dos filhos, este estudo identificou que as famílias reconhecem e valorizam a importância de seu envolvimento e acompanhamento no processo de escolarização dos filhos. Dos investigados, três pais (42,85%) referiram que incentiva e motiva mais seus filhos na escola; outros três pais (42,85%) participam porque gostam de saber o que se passa com seu filho na escola; dois pais (28,57%) acreditam que dá mais segurança ao filho quando os pais participam na escola, por fim, dois pais (28,57%) dizem que eles ficam mais interessados.

Explicita-se a concepção dos pais quanto à importância de sua participação no processo de escolarização dos filhos, através destes depoimentos:

- Eu acho que ele aprende mais (Mãe 1).
- É bom que incentiva mais ele a estudar (Pai 1).
- Porque eles ficam mais interessados nos estudos, quando os pais participam. Eu acho: “Meu pai veio... perguntou sobre mim, eu não vou mais atentar, vou obedecer a professora”, porque ficam com medo do que a gente vai saber. Eu chego na sala dos professores, dou boa tarde, converso com todos os professores, mesmo não sendo professor dele... (Mãe 2).
- Sim, os pais que estão ausentes, pra saber o que tá acontecendo, se está aprendendo, se não tá, é importante sim... ajuda... eles se sentem mais seguros (Mãe 3).
- Porque eu fico mais informada das coisas. Acompanhando ele direito, então eu fico bem informada das coisas... Vai melhorar e muito, porque se eu não acompanhar, ele vai se sentir uma criança abandonada... Ele vai se sentir lá pra baixo (Mãe 4).
- É importante, porque nós pais... essa menina nossa, a gente não pode deixar ela somente pelos professores (Mãe 5).
- Alguma coisa que ela faz lá... as professoras tem que falar pra nós, pra gente poder acompanhar. A gente conversa com ela (Pai 5).

Como se pode constatar vários são os motivos alegados pelos pais/mães para justificar a importância do acompanhamento do processo de escolarização e na vida dos filhos. Das famílias (pais/mães) estudadas, todos expuseram que a sua participação na vida escolar dos filhos têm importância, na medida em que auxilia o aluno no incentivo e estímulo a estudar, visando alcançar um bom rendimento escolar.

Todos os pais/mães possuem a consciência ou a percepção da importância de sua participação na vida de seus filhos, seja em relação ao comportamento apresentado na escola, ou quanto ao processo de formação escolar.

Os resultados apresentados indicam que mães/pais (principalmente as mães), ao demonstrarem interesse e acompanharem os estudos de seus filhos adolescentes, acreditam poder melhorar o desempenho escolar destes. Pode-se pensar que os pais que mostram tal interesse ou que participam da vida escolar de seus filhos criam uma cultura familiar em prol do processo de escolarização, em seus filhos. Esse fato indica a importância do contexto social e das relações interpessoais para o sucesso na escola, argumento que se baseia nas ideias de Vigotsky (2010b).

Vigotsky (2010b) explica que ao nascermos nos inserimos na vida em comunidade, internalizando sua cultura, seus valores. Para ele tudo o que é especificamente humano se origina na vida social. A partir dessas ideias, é possível inferir que as mães (e os pais), ao mostrarem interesse e participarem da escolarização dos filhos, fornecem a eles um exemplo de valorização da instituição escolar que parece ser tomado como referencial e que passa a ser internalizado e reproduzido como importante e relevante.

Diante das pesquisas sobre a relação escola-família (AMIRALIAN, 1997; BRUNO, 1997; SILVA, S., 2009; SILVA, M., 2009), pode-se perceber a importância que estas duas instituições têm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

De maneira geral os pais/mães se envolvem no cotidiano escolar de seus filhos, pois, boa parte destes, afirmou que dispunha de tempo para cumprir com suas tarefas na participação da formação escolar de seus filhos.

Outros afirmaram que conversam com seus filhos e costumam perguntar o que aconteceu nas aulas. Outros, ainda, possuem o costume de se dirigir à escola para saber de seus filhos, como se comportam, enfim como estão se desenvolvendo nos processos de ensino e aprendizagem.

Quando os pais foram perguntados sobre a participação dos adolescentes cegos em atividades sociais, recreativas ou esportivas na escola e na família, os resultados compreendem o exposto na tabela 7.

Tabela 7 - Participação dos adolescentes cegos em atividades sociais, recreativas ou esportivas na escola e na família

Participação dos adolescentes em atividades...	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Atividades sociais na família	05	71,42%
Ed. Física, festas e comemorações	03	42,42%
Viagens em família	01	14,28%
Precisa que alguém leve	01	14,85%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta
Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Em relação às atividades realizadas na escola e pelas famílias, cinco (71,42%) mencionam que seus filhos participam de atividades sociais na família, três pais (42,85%) revelam que eles participam das aulas de Educação Física, festas e comemorações na escola, sendo que, um dos pais revelou a necessidade de alguém se disponibilize a levar sua filha à escola, por fim uma família (14, 28%) diz que sempre que possível a família viaja, todos junto. Os relatos dos pais dos adolescentes demonstram como ocorre essa participação:

- Eu tenho menos tempo pra sair, tenho que cuidar das coisas em casa, mas a gente sai junto (Mãe 1).

Pai 1- Eu sempre acompanho ele nas festinhas da escola. Na família a gente leva ele em tudo que é lugar.

- Das aulas de Educação Física ele participava, vinha todo sujo Nas festinhas também, comemorações. Ganhou até uma medalha por ter cantado uma música... Teve um aniversário na casa de praia, no sábado. Ele participou de tudo. Todo mundo gostou dele (Mãe 2).

- Eles participam de atividades sociais, lá na escola, de festinhas que tem, Ed. Física, essas coisas. E na família pra todo lado, quando tem feriado a gente viaja. Eles estão sempre envolvidos (Mãe 3).

- Tudo que tem ele participa, festinhas, Educação Física, na família, só as festas que eu acompanho é aniversário de criança. Aí eu levo todo mundo. Eu levo tudinho (Mãe 4).

- Quando tem as festinhas, não tem aquelas pessoas pra tomar conta dela, pra botar onde tem que botar, tudo aí ela nem vai (Mãe 5).

- Ela só vai se tiver alguém pra acompanhar ela (Pai 5).

As festas e outras datas comemorativas da escola e na família são importantes e muito valorizadas para a maior parte dos pais pesquisados. Estes afirmam que seus filhos sempre participam de todas as atividades festivas na escola e na família. Para outros, as limitações de tempo e as condições de saúde dos pais parecem ser fatores que influenciam negativamente o envolvimento destes.

Sabe-se que as atividades sociais são formas de socialização e integração da pessoa à comunidade. Ajudam a criança ou adolescente entrar em contato com a cultura do seu meio, sendo utilizado como forma de expressar valores e sentimentos auxiliando a criança a ser incluída na escola e na sociedade. Para a pessoa com deficiência visual essas atividades são importantes, representando para ela uma maneira de superar suas dificuldades e suas limitações impostas pela ausência de visão, conduzindo a uma integração grupal.

A justificação da falta de tempo, de condições de saúde, para apoiar à vida escolar dos filhos (reuniões de pais, participação dos pais nas atividades da escola) parece, na perspectiva das mães/pais ser grave e penalizante para a vida social de seus filhos.

Quando os pais foram perguntados sobre se conheciam os professores de seus filhos, responderam conforme mostram os dados da tabela 8.

Tabela 8 - Conhecimento dos pais sobre os professores dos seus filhos com cegueira

Variável	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Conhece todos	05	71,42%
Só conhecem alguns professores	02	28,57%
Não tem condições para ir à escola	02	28,57%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta

Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Pode-se observar através do discurso dos pais que estes mantêm contato regularmente com os professores de seus filhos, buscando informações e maior contato com a escola. Das famílias pesquisadas: cinco pais (71,42%) fazem referência que conhecem todos os professores, dois pais (28,57%) mencionam não conhecer todos os professores e dois pais (28,57%) relatam não ter condições de ir à escola por motivo de saúde.

Alguns depoimentos dos pais ilustram as respostas dadas por eles durante as entrevistas, destacando-se alguns como:

- Quase não vou lá na escola, às vezes só vou fazer matrícula e algumas reuniões, quem acompanha mais é meu marido, não conheço todos os professores (Mãe 1).
- Agora tenho pouco contato com os professores do meu filho, não porque eu queira é que trabalho e só vou levar na escola (Pai 1).
- Eu já conheço os professores de meu filho quase todos. Ele me apresenta. Mãe, essa aqui é a professora não sei de que... essa aqui é a professora não sei de que... conheço de Educação Física, eu conheço todos os professores de [...] (Mãe 2).
- Eu conheço os professores dos meninos, mais por exemplo, a itinerante dele eu só vi uma vez depois que as aulas começaram... às vezes eu cobro, cadê a professora itinerante pra corrigir os trabalhos, no dia das provas, nunca tá. É muito pouco (Mãe 3).
- É muito bom. Tá muito bom assim. Até agora tá bom demais. Até agora o ensino pra ele tá muito bom. Converso muito com a professora dele (Mãe 4).
- Esses agora não, quem vai lá é a tia, vai lá, ela diz: mamãe eu só falei com uma professora. É assim aquela porção de professores. Não dá pra conhecer todos... (Mãe 5).
- Atualmente nós participa pouco pela questão da saúde. Na reunião lá quando não é a tia é o tio. Mais mesmo é a tia (Pai 5).

O governo tem propagado a participação dos pais e da comunidade na vida escolar na perspectiva de melhorar a escola, na qual todos compartilhem os mesmos sonhos, as responsabilidades e os frutos dessa parceria. Pode-se supor que uma das razões do Estado na implementação de ações com vistas a promover um maior envolvimento e participação dos pais/mães nas questões escolares, seja a busca em reduzir os índices de fracasso escolar no ensino público. Mas, vários estudos têm apontado que o envolvimento da família na formação escolar dos filhos pode influenciar positivamente no desempenho escolar dos alunos (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011) e acredita-se que no caso das pessoas com deficiências, promover ações inclusivas.

Outra constatação importante diz respeito ao pronto atendimento dos pais/mães aos chamados efetuados pela escola: todos afirmam que, quando solicitados comparecem o mais rápido possível na presença dos profissionais da escola para tomar conhecimento do que acontece com seus filhos.

A tabela 9 mostra as percepções dos pais sobre o atendimento prestado pela escola de seus filhos.

Tabela 9 - Percepção dos pais em relação ao atendimento prestado pela escola de seus filhos com cegueira

Percepção dos pais...	Frequência	Percentual em relação à amostra (n=7)
Foi acolhido (a) pela escola	04	57,14%
Conseguiu resolver os problemas	03	42,85%
Não se sentiu acolhida	01	14,28%

Obs.: Os pais deram mais de uma resposta
Fonte: Edilena de Jesus Sousa Santos

Na perspectiva de verificar de que maneira ocorre o contato entre a família e a escola, aponta-se a seguir os dados coletados por esta pesquisa referentes ao tratamento recebido pelos pais/mães quando se dirigem à escola. As informações contidas neste quadro demonstram que o tratamento fornecido pela escola para os pais é visto como positivo, ou seja, sempre que precisaram de informações ou solucionar problemas relacionados aos filhos, foram atendidos em suas necessidades.

Nesse sentido, percebe-se que o acolhimento realizado às famílias foi satisfatório no relato de quatro pais (57,14%). Três pais (42,85%) citam ter resolvido algum problema relativo à escola de seus filhos e apenas uma mãe (14,28%) menciona que não se sentiu acolhida, referindo-se especificamente a uma das professoras de sua filha, com as outras manteve boa relação. Pode-se perceber através desses relatos que no geral esses pais se sentiam acolhidos e tinham seus problemas resolvidos pela escola. Isto fica bem visível na fala dos pais:

- Quase não vou lá na escola, às vezes só vou fazer matrícula e algumas reuniões, quem acompanha mais é meu marido, não conheço assim os professores (Mãe 1).
- Sempre que posso vou até a escola. Sou bem atendido na escola, os funcionários são atenciosos quando se trata de problemas relacionados aos alunos. Tenho as minhas dúvidas esclarecidas, mas o meu filho continua sem aprender muito, porque não sabe o Braille (Pai 1).
- Sempre fui bem recebida pelos professores de [...]. Nunca tive problemas com a escola (Mãe 2).
- Esse diálogo com a escola e os pais é bom, melhora o desempenho, mas ainda é pouco. A escola deveria oferecer cursos grátis para as mães. Sempre que vou lá falo com as professoras (Mãe 3).
- Eles já envolvem bastante os pais nas atividades daqui. Quando venho resolvo com a professora o que precisa, se for um relatório, elas lê e eu assino... Porque eu não sei lê (Mãe 4).
- Só teve uma que eu chegava e não tinha jeito pra conversar, não entrava... As outras professoras que trabalharam com ela, eu chegava lá e me assentava e nós

batia papo mesmo. Conversava de tudo... Mas, pra mim, quando ela tá pra lá, faz de conta que ela tá junto comigo (Mãe 5).

- Fui poucas vezes, mas era bom, resolvia as coisas, ia à reunião (Pai 5).

Segundo as afirmações prestadas pela maioria dos pais/mães, pode-se dizer que foram bem tratados e atendidos pelos profissionais da escola. As famílias pais/mães se dizem satisfeitas nesse aspecto, com as escolas onde os filhos estudam, depositando grande confiança nesta para um futuro melhor aos filhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver um tema sobre o acompanhamento dos pais no processo de escolarização de seus filhos com cegueira, percebeu-se que este é mais amplo e complexo do que inicialmente parecia. A esta questão sobrepunham-se aspectos preocupantes como a constante fala dos educadores de que os pais pouco participam da vida escolar de seus filhos, a ausência de relação entre família e escola e a escolarização do aluno com cegueira.

Em consonância ao percebido no imaginário popular e nas publicações acadêmicas, onde é esperado que desde o nascimento, as interações que ocorrem entre os pais e seus filhos sejam boas, notadamente no que diz respeito à dimensão afetiva, percebeu-se que os processos educacionais de crianças cegas ou não, necessitam da mediação de outra pessoa, para que sejam significativos.

Constatou-se que em todas as famílias o diagnóstico de deficiência visual (cegueira) causou reações nos pais, confirmando o que diz a literatura especializada, que o nascimento de uma criança com deficiência é fator responsável por alterações na dinâmica familiar. Mesmo os pais que referiram ter aceitado a cegueira desde o início, certamente tiveram suas vidas modificadas de alguma maneira. Nesta pesquisa, verificou-se que essa situação foi mais acentuada por estar associada a não experiência por parte dos pais no enfrentamento das dificuldades relacionadas ao cuidado de um bebê com deficiência, que mostram necessidades singulares quanto ao cuidado. Pode-se perceber isto, principalmente, no caso da mãe que possui dois adolescentes com cegueira.

Nesta pesquisa, verificou-se que as reações emocionais dos pais quando receberam o diagnóstico de cegueira variaram, porém, algumas reações como: choque, rejeição, desespero, insegurança e aceitação foram presentes na fala dos pais/mães entrevistados. Talvez essa variação possa ser explicada, devido às diferenças no conhecimento e entendimento que cada pessoa tem da deficiência visual e o grau de deficiência que a pessoa tenha.

As famílias colocam na escola toda sua expectativa de um futuro promissor para os filhos, apesar de muitas não se sentirem aptas a auxiliar seus filhos e não participarem como a escola gostaria. Para os pais, a escola é uma instituição importante para seus filhos, pois acreditam que ela passará os conhecimentos necessários ao mundo do trabalho.

As transformações ocorridas nas constituições familiares refletem em mudanças comportamentais, que promovem mais igualdade entre os sexos, regulamentando os vínculos conjugais. Essas mudanças alteraram as relações entre as pessoas e também a dinâmica da

família, delegando novas funções e responsabilidades aos seus membros. Porém percebeu-se que a responsabilidade pela educação da criança com deficiência visual, junto à escola ainda cabe à mãe.

Constatou-se, portanto que, são as mães que se envolvem mais efetivamente na criação e formação familiar dos filhos, não sendo diferente nos assuntos relacionados à formação escolar. Apesar dos pais reconhecerem a importância em auxiliar os filhos no processo de escolarização, com suas preocupações voltadas para a proteção e sustento, as responsabilidades de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem são das mães, pois estas dedicam grande parte do seu tempo e atenção para os filhos e afirmam de maneira explícita que a ajuda dada nas atividades relacionadas à escolarização de seus filhos desperta maior interesse e empenho nos estudos, promovendo assim, um melhor rendimento escolar.

A falta de tempo dos pais para acompanhar de forma mais efetiva a vida escolar de seus filhos relaciona-se, diretamente, às jornadas de trabalho, a luta pela sobrevivência e a outras situações que se submetem para prover o sustento da família, como o subemprego ou o desemprego, sobrevivendo de pequenos biscates. Outra condição percebida nos pais/mães da pesquisa, que poderia justificar não auxiliar e participar mais ativamente da formação escolar dos filhos refere-se à baixa escolarização que possuem.

Os pais apontam que as formas de ajuda que dão a seus filhos são basicamente relativas a deixar e buscar na escola, a compra de materiais escolares, a leitura de livros em casa. Considera-se esses aspectos relevantes para o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, mas o fato de que os pais não saibam o Braille, pode ser um fator impeditivo para um auxílio mais efetivo.

Quase todos os pais e/ou responsáveis entrevistados apontaram que as suas expectativas estão diretamente relacionadas ingresso em uma faculdade, maior autonomia e independência e profissionalização de seus filhos com cegueira. As expectativas relativas ao ingresso em curso de nível superior estão ligadas de forma direta a possibilidade de um bom emprego e renda melhor do que eles possuem no momento. Outros pais declararam ainda, que esperam que seus filhos sejam “alguém” na vida e possam se realizar naquilo que desejarem.

Nessa pesquisa foi possível perceber que existe uma relação positiva entre as expectativas dos pais e sua forma de acompanhamento da vida educacional de seus filhos. Os pais, mesmos aqueles que não possuem uma bagagem escolar e/ou cultural realizam um enorme esforço para contribuir no processo de escolarização e esperam que seus filhos tracem um percurso diferente do seu.

Por fim, pode-se relacionar as expectativas dos pais com sua forma de participar da vida escolar de seus filhos com cegueira. Pode-se notar que nem sempre essas expectativas são consonantes com a participação. Pais podem ter expectativas elevadas e não participar do processo e vice-versa. Por outro lado, ter expectativas e participar não significa necessariamente maior desenvolvimento e escolarização, porque estes também sofrem influências de fatores externos ao desejo dos pais.

Pode-se constatar, também, que as famílias de alunos com cegueira que, efetivamente participam da escola, gostam de fazê-lo. Assim, entende-se a participação da família na escola, como agente de transformação educacional e o desafio para isso é que a escola envolva concretamente a família nesse processo.

Verificou-se que todos os pais deste estudo evidenciam sua disponibilidade para participar na escola. Desta forma, percebe-se que na concepção das famílias a participação na escola tem grande importância na vida educacional dos filhos. Todos à sua maneira encontram-se abertos aos chamados da escola. Nessa perspectiva, a escola deveria realizar um trabalho que garantisse a participação da maior parte das famílias no cotidiano das escolas.

Os pais/mães desta pesquisa, em sua percepção e falas, participam efetivamente do processo de escolarização dos seus filhos. Porém, diante da ausência de condições que promovam um envolvimento mais efetivo da família (pais e mães) na escolarização formal dos filhos, como é queixa de vários educadores, a escola necessitaria mudar de postura com vistas a criar as possibilidades, que propiciem as condições necessárias para essa participação. Os pais em geral não sabem claramente, o que a escola espera deles. Tanto o Estado quanto à escola precisam considerar as dificuldades pelas quais passam essas famílias, as suas realidades e necessidades, com o objetivo de orientá-las e auxiliá-las em sua tarefa formadora e no envolvimento no cotidiano escolar, de forma inclusiva.

Há de se ressaltar que o acompanhamento e, conseqüentemente, a participação dos pais/mães na escolarização de seus filhos e na escola é importante, e pode auxiliar o aluno na perspectiva de alcançar melhor rendimento (bom desempenho) na escola. No entanto, ressalta-se que o desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes é um processo que se desenvolve na escola e deve contar com o envolvimento da família, mas, o desenvolvimento escolar do aluno não pode ser encarado como especificidade exclusiva da família, pois a escola necessita assumir as suas responsabilidades em garantir as necessidades individuais dos alunos, com a finalidade de promover o bom desempenho deste no processo de ensino e aprendizagem.

As famílias envolvidas nesta pesquisa referem poucas opções de lazer e de atividades culturais, habitam em casas próprias, porém, em condições precárias. Os pais recebem baixos salários em suas atividades profissionais, embora contem com a ajuda do benefício de prestação continuada do filho com cegueira. O nível/grau de escolaridade dos pais/mães é baixo, uma vez que poucos concluíram o Ensino Médio, apenas uma das mães faz um curso técnico. Neste sentido, a falta de recursos financeiros, social e cultural das famílias são aspectos que podem estar relacionados às atividades de lazer das famílias.

Acredita-se que as investigações efetuadas acerca das expectativas e acompanhamento das famílias (pais/mães) na formação escolar dos filhos com cegueira, necessitam ser aprofundadas com o objetivo de contribuir para a promoção de maior envolvimento e uma relação dialógica entre a família e a escola, na qual a participação da família e o desenvolvimento de novas práticas, de fato, sejam construídos.

Muitas inquietações afloraram durante o desenrolar do trabalho, muitas estão surgindo e com certeza, muitas surgirão. Mas, o que mais nos instiga continuar a luta empreendida, é a possibilidade de visualizar a concretização da real participação da família na escola, numa perspectiva de parceria e construção conjunta.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robel, 1995.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morais. A deficiência redescoberta: a orientação de pais de crianças com deficiência visual. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 107-115, fev. 2003.

_____. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. (Org.). **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. (Fundamentação filosófica, 1).

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **As interações mãe-filho portador de deficiência**: concepções e modo de atuação e modos de atuação dos profissionais em estimulação precoce. 1998. 146f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/4713/tese.pdf> Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jun. 2010.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 14 jun. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria nº 657, de 7 de março de 2002. Adota diretrizes e normas para uso e ensino do soroban. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/outros_dispositivos.asp>. Acesso em: 8 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília, DF, 2006. (Série Saberes e prática da educação, 7). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 12 bar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica>>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001.

_____. Poder Executivo. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <[http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas com deficiência](http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas%20com%20deficiencia)>. Acesso em: 17 out. 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

_____. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. 4. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana**: análise das representações dos pais, alunos e professores. 158 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, Campo Grande, 1999.

_____; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência visual. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 3. (Série Atualidades Pedagógicas, 6).

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas: Autores Associados/ PUC, 2003.

CAMARGOS COMERCIAL. **Regletes e punções:** punção escrita braille 00178. Disponível em: <[http://www.camargoscomercial.com.br/#/flog/album/produtos-regletes-e-pun-es-/image-puncao-escrita-braille-00178\\$fid=161631&c=1357853029187](http://www.camargoscomercial.com.br/#/flog/album/produtos-regletes-e-pun-es-/image-puncao-escrita-braille-00178$fid=161631&c=1357853029187)>. Acesso em: 8 ago. 2012.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores.** São Paulo: Vetor Editora, 2007. Parte IV. p. 129-174.

_____. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: AMIRALIAN, Lucia Toledo Moraes (Org.). **Deficiência visual: perspectiva na contemporaneidade.** São Paulo: Vetor, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, p. 12, 1996.

CORIAT, Elza. **A psicanálise na clínica de bebês e crianças pequenas.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. **Mediação materna no desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual.** Curitiba: Juruá, 2010.

DEFICIÊNCIA VISUAL E EDUCAÇÃO. **Deficiência e inclusão social.** 2009. Disponível em: <<http://deficienciavisualsp.blogspot.com.br/2009/02/alfabeto-braille.html>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. **Revista em Aberto,** Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.

_____. **Participação é conquista.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DUTRA, Cláudia Pereira. **CAP Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com deficiência visual.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Especial, 2001. Disponível em:

<http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/sintese_projeto_cap.html>. Acesso em: 10 out. 2012.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos**: manual de habilidades básicas de orientação e mobilidade. São Paulo: Laramara, 2001.

FEVORINI, Luciana Bittencourt. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos**: um estudo exploratório. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:
<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22022010-104135>. Acesso em: 12 set. 2012.

FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira et al. Diagnóstico de baixa visão em crianças: sentimentos e compreensão de mães. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, v. 72, n. 6, p. 766-770, 2009.

FLORIANO, Eliete Carvalho Santos. **O grupo focal e os atos da fala na mediação de competências em adultos**: um estudo junto a mães de deficientes visuais. 2006. 184 f Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/1827>>. Acesso em: 16 maio 2010.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: programas de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feurstein. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTE, Renata Fonseca Lima de. **Estratégias maternas na interação com gêmeos, cego e vidente na aquisição da linguagem**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/posletras/RenataFonseca.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

FREITAS, Cássia. **Recursos de baixa e alta tecnologia e deficiência visual**. 2012. Disponível em: <http://cassia-recursostecnologicosdv.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html>. Acesso em: 8 set. 2012.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu**: edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII.

GARCIA, N. **Da necessidade de programas de treinamento da visão no processo de aprendizagem da criança portadora de visão subnormal**. 1984. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1984.

GASONATO, Maristela Ross de Castro. **O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.unam.edu.ar/.../382%20-ross_de_castro_gasonato_szymanski>. Acesso em: 10 out. 2012.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência visual**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000. (Cadernos da TV Escola).

GLAT, Rosana. O papel da família na interação do portador de deficiência. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 2, n. 4, p. 111-8, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**: relatório preliminar. 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2011.

JESUS, Elizabeth Ferreira de. **A importância da atividade de vida diária na educação e na reabilitação de pessoas com deficiência visual**. 2005. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/a-v-d>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

LACAN, Jacques. **Nomes-do-pai**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. **O vocabulário da psicanálise**. Tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEONHARDT, Mercè. **El bebé ciego**: primera atención - un enfoque psicopedagógico. Tradução Sonia B. Hoffmann. Barcelona: Masson, 1992. (Colección de Psicopedagogía y Lenguaje).

LEVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1976.

LIMA FILHO, Alberto Pereira. **O pai e a psique**. São Paulo: Paulus, 2002.

LIMA, Terezinha Moreira et al. **Crianças e adolescentes com deficiência**: direitos e indicadores de inclusão. São Luis: EDUFMA, 2005.

LIRA, Miriam Cristina Frey de. SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 julho 2012.

MAIS, Ivete de (Org.). **Programa Nacional de Apoio a Educação de Deficiência Visual**: formação de professor: deficiente visual: educação e reabilitação. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: SUMUS, 2006. Parte I, p. 15-30.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Centro de Ensino de Apoio Pedagógico Ana Maria Patello Saldanha. **Projeto Político Pedagógico**: intenções, ideias e ação educativa. São Luís, 2008.

MARQUES, Ramiro. **O envolvimento das famílias no processo educativo**: resultados de um estudo de caso em cinco países. 2002. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/ramiro/Texto.htm>>. Acesso em: 7 maio 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologia da pesquisa**: manual de elaboração de monografias e dissertações. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Joel. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

_____; BICUDO, Aparecida Viggianni. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor Editora, 2007.

_____. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília, DF: Corde, 1994.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEZES, Marina. **Projetos e práticas familiares**: expectativas dos pais sobre o futuro dos filhos. 2000. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes: 1997.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Céu Gomes Leal de. **Relação família-escola e participação dos pais**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, 2010. Disponível em: <www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/9_ceu_oliveira_web.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

OMOTE, Sadao. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1980.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Disability worldwide**: a statistical picture, in international rehabilitation review . 1981. Disponível em: <www.who.int/>. Acesso em: 12 jun. 2010.

- PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COOL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3. p. 330-346.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Paris: Universitaires de France; Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.
- PRIETO, Rosangela Gavioli. **Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial**. Rio de Janeiro: Junqueira & Marin Editores, 2006.
- PROFETA, Marly da Silva. A inclusão do aluno com deficiente visual no ensino regular. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor Editora, 2007. Parte IV. p. 209-236.
- REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RODRIGUES, David (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Editora Porto, 2001.
- ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2003.
- SA, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Capolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SAMPAIO, Marcos Wilson; HADDAD, Maria Aparecida Onuki. **Baixa visão: manual para o oftalmologista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.
- SANTOS, Michele Steiler dos; XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos**. Brasília: Líber Livros, 2009.
- SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufba.br>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- SARTI, Cinthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (Orgs.). **Família: rede, laços e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Parte IV. p. 21-36.
- SIAULYS, Mara Olímpia de Campos. O papel da família na educação e inclusão de crianças com deficiência visual. Laramara: a mudança na prática, na atitude e nas relações com a

família. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor Editora, 2007. Parte III. p. 175-205.

SILVA, Luiz Alberto Melchert de Carvalho e. **Cubaritmo**: coluna matemática. 2010. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=848>>. Acesso em: 12 set. 2012.

SILVA, Marilete Geralda. **Crianças diagnosticadas com TDA/H**: expectativas e acompanhamento dos pais. São Luis: EDUFMA, 2009.

SILVA, Silvana Maria Moura da. **Avaliação e intervenção sócio-neuromotora em crianças com marasmo na primeira infância**. 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Brincar na família**: benefícios dos guias de orientação para pais ou cuidadores de crianças com deficiência visual na 1ª. infância em São Luís-MA. 2009. 1399 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação Especial) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SPITZ, René. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

SZYMANSKY, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Plano, 2003.

TRINCA, Walter. Prefácio. In: AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morais. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

TURELLA, Celis Ferreira; CONTI, Keli Cristina. **Matemática e a deficiência visual**: atividades desenvolvidas com o material dourado: nossos meios. 2012. Disponível em: <200.156.28.7/.../Nossos_Meios_RBC_RevAgo2012_Artigo_2.doc>. Acesso em: 12 dez. 2012.

VIGOSTKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Tradução José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

WINNICOTT, Donald. W. **A família e o desenvolvimento individual**. Tradução Marcelo Brandão Cipola. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

_____. **Tudo começa em casa.** Tradução Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 20

APÊNDICES

APÊNDICE A - Transcrições das entrevistas semi-estruturadas com os pais e/ou cuidadores

ENTREVISTA Nº 01

Pesquisadora: Quem é o cuidador / responsável principal pelo aluno?

Mãe 1 - Eu e o pai dele.

Pesquisadora - Qual foi a reação da família quando soube do diagnóstico de cegueira?

Mãe 1 - A mãe biológica é minha irmã, mas não aceitava e não cuidava, então com um ano pedi para cuidar dele, a mãe ficou muito feliz.

Pai 1 - Eu sempre fui muito afeiçoado a esse menino, desde pequeno, então aceitei.

Pesquisadora: O diagnóstico da deficiência visual, de que forma foi dado?

Mãe 1 - Desde bebê que se percebia que ele não enxergava como as outras crianças.

Pai 1 - A mãe dele (biológica) sabia desde que veio do hospital.

Pesquisadora - Quais são as expectativas que vocês pais têm em relação à escolarização e quanto ao futuro dele?

Mãe 1 - Que ele cresça e se desenvolva como outros que conheço... Que se forme... Que ele seja como outros deficientes que conheço. Tem um rapaz que é cego também, mais estuda e é empregado.

Pai 1 - Que ele deixe a preguiça e comece a mostrar que é inteligente e interessado... Que ele consiga andar sozinho, resolver as coisas. Eu imagino pra ele que seja mais independente no futuro, eu gostaria que ele pudesse... como ele tem hoje... que ele tivesse um trabalho.

Pesquisadora: A expectativa que vocês tinham quando ele era pequeno mudou?

Mãe 1 - Desde cedo a gente se empenhou para que ele estudasse. Mas quando estudava aqui perto, ficava isolado, não fazia atividade. A itinerante vinha e tinha atividade, mais a professora não botava pra fazer nada, ele ficava só conversando. Não era incluído. Se a mãe levasse pra escola que ela trabalha ele ia aprender mais, ela é secretária lá.

Pai 1 - Nunca pensei diferente. Quero que ele seja alguém.

Pesquisadora: Com que idade ele iniciou a vida escolar?

Mãe 1 - Com cinco anos, ele foi para o CAP.

Pai 1 - Matriculei ele no CAP com cinco anos. Mas acho que até hoje ele aprendeu muito pouco.

Pesquisadora: Como vocês pais participam da vida escolar de seu/sua filho(a)?

Mãe 1 - Só em casa que eu ajudo, lendo pra ele.

Pai 1 - Acompanhar na escola. Eu que levo, vou buscar.

Pesquisadora: No que ele encontra mais dificuldades na escola?

Mãe 1 - Na aprendizagem do Braille, ele não aprendeu tudo ainda.

Pai 1 - Ele tem preguiça de aprender Braille.

Pesquisadora: No que ele tem mais facilidade na escola?

Mãe 1 - Ele é muito inteligente, comunicativo.

Pai 1 - Ele é esperto, aprende com facilidade, tem é preguiça.

Pesquisadora: O que vocês pais fazem para diminuir essas dificuldades?

Mãe 1 - Meu marido que vai mais na escola, mas gosto de ler pra ele em casa.

Pai 1 - Conversar com os professores. Conheço todos os professores dele.

Pesquisadora: Qual o tipo de ajuda que vocês pais costumam dar ao seu filho em relação ao processo de escolarização?

Mãe 1 - Em casa eu leio pra ele.

Pai 1 - Vou levar, buscar, compro o material que precisa. Mais é... acompanhar na escola, a gente não aprendeu o Braille pra ajudar ele.

Pesquisadora: Como é a relação com os professores dele? Vocês entram em contato para saber da educação de seu/sua filho(a)?

Mãe 1 - Quase não vou lá na escola, às vezes só vou fazer matrícula e algumas reuniões, quem acompanha mais é meu marido, não conheço assim os professores.

Pai 1 - Agora tenho pouco contato com os professores do meu filho, não porque eu queira é que trabalho e só vou levar na escola.

Pesquisadora: Na escola você encontra abertura para participar da educação de seu/sua filho(a)?

Mãe 1 - A escola sempre chama quando tem reunião e eu ou meu marido vamos lá na escola.

Pai 1 - A diretora chama quando tem alguma coisa. Acho que a escola é bem aberta para os pais participarem, os professores chamam quando tem alguma coisa na escola.

Pesquisadora: Como vocês pais participam da vida escolar de seu/sua filho(a)?

Mãe 1 - Como eu lhe disse só vou lá algumas vezes.

Pai 1 - Tenho pouco tempo, trabalho como autônomo, mas sempre que posso levo na escola, ajudo a ler e escrever, faço perguntas e costumo dar ditado.

Pesquisadora: Seu filho participa de atividades sociais, recreativas ou esportivas na escola? Quais? E com a família?

Mãe 1 - Eu tenho menos tempo pra sair, tenho que cuidar das coisas em casa, mas a gente sai junto.

Pai 2 - Eu sempre acompanho ele nas festinhas da escola. Na família a gente sempre leva ele em tudo que é lugar.

Pesquisadora: Você considera que a sua participação junto à escola pode melhorar o desempenho e a aprendizagem de seu/sua filho(a) com deficiência visual? De que forma?

Mãe 1 - Meu filho gosta quando vou na escola. Vou saber o que acontece, se posso ajudar.

Pai 1 - Acho que eles ficam mais motivados nos estudos quando os pais participam. Eu acho. Meu pai veio... se a gente não vai eles ficam mais relaxados nos estudos, porque ninguém liga.

Pesquisadora: Se você não costuma participar de atividades na escola de seu/sua filho(a), qual sua razão para não ir?

Mãe 1 - Eu vou algumas vezes, mas reconheço que poderia ir mais. É coisa pra fazer em casa, dou conta de tudo aqui.

Pai 1 - Eu vou sempre com ele.

Pesquisadora: Qual a importância da participação dos pais na vida escolar do filho com cegueira?

Mãe 1 - Eu acho que ele aprende mais. Pode melhorar no Braille, que ele não gosta.

Pai 1 - É bom que incentive ele a estudar mais.

Pesquisadora: Em sua opinião, que atividades poderiam ser desenvolvidas para melhorar a participação dos pais na escola?

Mãe - Oferecer curso de Braille para os pais.

Pai 1 - A escola até oferece, mas a gente que trabalha não pode ficar por lá tanto tempo.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que vocês queiram dizer sobre essa relação com a escola?

Mãe: Não, mas se ele tivesse estudando nesse aqui, o Colégio Batista, por exemplo, ele sabia mais coisas.

Pai: Não tenho mais nada.

ENTREVISTA Nº 02

Pesquisadora: Qual a deficiência visual do seu filho?

Mãe 2 - Diagnóstico da deficiência? Descolamento de retina. Retinopatia da prematuridade.

Pesquisadora - Como vocês auxiliam seu filho na escola?

Mãe 2 - Forma de auxiliar na escolarização: Levar à escola, porque em termos de ensinar as atividades, em casa eu não sei o Braille, nem o pai dele. Em termos de material, eu compro, eu me preocupo demais com os materiais dele. Coloco dentro da bolsa, pra ele poder levar, tudo que é material, tudo pra pessoa deficiente.

Pesquisadora - Como você ficou sabendo da deficiência dele?

Mãe 2 - Nasceu prematuro de 05 meses. Ficou 3 meses na incubadora. Aí eu fui buscar ele, os médicos não me disseram nada no hospital (Materno Infantil). Tive internada, quando eu descobri minha gestação, eu tava com 05 meses, não com 19 semanas. Eu passei uns 15 dias internada. Não tivemos um diagnóstico médico. Quando ele completou 01 ano, já tava bem grandinho, mas de bebê eu já tinha percebido porque ele ficava no berço de bruços, a gente botava os brinquedos e ele não pegava. Ficava o tempo todo sacudindo a cabeça pra um lado e pro outro, que nem tartaruga. Eu já tinha a percepção, é que nós mães nunca quer aceitar a deficiência do filho. Eu fiquei calada. Eu percebi porque eu que cuidava dele. Aí ele foi crescendo, quando completou 01 ano, meu pai chegou pra mim, um belo dia eu tava com ele na casa do meu pai na cozinha, meu pai falou: “Minha filha, teu filho é cego”. Eu falei: Ô pai não fala isso, porque a gente nunca quer aceitar né? “Pois pegue o dinheiro e leve teu filho... meu marido não trabalhava na época. Pega o dinheiro, leva no médico de vista. Vai ver que teu filho é cego. Se não fosse meu pai eu nunca... Eu ia descobrir assim, depois que ele quisesse começar a andar, aí sim, eu ia descobrir, porque nós mães nunca quer aceitar a deficiência do filho.

Pesquisadora - Como você reagiu ao saber do diagnóstico de cegueira?

Mãe 2 - Eu fiquei gelada. Ô pai, não diz isso. Fiquei triste, aí eu levei ele lá no Centro de Olhos, dois dias depois, eu levei ele na rua Rio Branco. Fiquei aérea, porque foi a primeira deficiência na família. Fiquei sem saber o que fazer. Praticamente aérea, mas eu levei ele. Aí o médico aqui disse que era uma catarata, lá no Centro de Olhos, na rua Rio Branco. O SUS me deu a passagem. Ele me indicou tudo pelo SUS, porque eu tinha que viajar urgente pro Hospital das Clínicas em Belo Horizonte, que é

o melhor hospital que tem em visão, chegando lá que eu descobri. Aí lá mesmo é que eu fiquei aérea. Lá que deu vontade de eu sumir, que não deu vontade de..., nem peguei ele dos braços as enfermeira. Passei um mês lá. O ultimo exame que ele fez... o fundo de olho..., que ele fez esse exame aqui e não detectou... ninguém me disse que ele era cego total. Não sei se não queriam me dizer. Lá que o médico me disse, um médico maranhense que mora lá. Falou: Mãe, porque que lá em São Luis não disseram que teu filho é cego total? Aí eu fiquei assim aérea. Pronto, me desesperei a chorar, chorar, chorar, chorar... tava eu e minha irmã. Minha irmã me dando a maior força, eu nem peguei ele da mão da enfermeira. Fui para o banheiro e comecei a chorar, chorar, chorar, chorar... Aí lá me deram logo um calmante no hospital. Dormi, quando acordei a enfermeira conversou comigo mais o médico. Eu acho que o médico nunca deveria ter me dado essa notícia assim. “porque não disseram em São Luis que teu filho é cego?” Gente, isso foi tão pesado pra mim. Que é a primeira deficiência na família. Aí eu fiquei sem saber o que fazer. Depois fui me acostumando. Eu fiquei lá... fazendo um monte de exames. Quando eu descobri que ele era cego, no outro dia eu fiquei tão triste, eu queria só vim embora, só vim me embora, porque aqui tem minha família, tinha meu outro filho, tinha meu esposo. Eu sei que eles iam me dar força. E lá só tinha minha irmã, que tava me dando força, só que aí ele me dava força, mas não era como se eu tivesse aqui, né? Eu falei: eu quero ir me embora, eu chorava pra ir me embora, no mesmo dia. Só que era noite, ela falou: Deixa amanhecer, eu vou lá resolver a coisa da passagem pra gente voltar. Aí a gente voltou, meio dia, vim embora.

Eu vim embora meio dia, quando eu cheguei aqui foi 6 horas da noite, meu vôo ... vim 7 horas, eu cheguei aqui de manhã, minha família toda começou a chorar comigo, me dando força. Primeira coisa que eu me preocupei foi com os estudos. E ele tinha a perninha assim ó (torta). Só que aqui em São Luís eu tive uma oportunidade de marcar uma consulta pra ele no SARAH, pra ver se ajeitasse ao menos as pernas. Porque deficiente e as perninhas tortas, eu não ia aceitar nunca. Disse: não eu vou ajeitar ao menos as pernas de meu filho. Aí eu procurei o SARAH, consegui pra ele. Deus foi tão bom. Aí ajeitou da perna porque do olho não tinha mais jeito, porque o médico falou que ele era cego total. Consegui no SARAH com quinze dias me chamaram, aí eu fui fazer a fisioterapia dele. Lá no SARAH que passei por cinco psicólogas. Porque eles viam a maneira que eu tratava ele.

Pesquisadora - E como você tratava ele?

Mãe 2 - Com rejeição, eu não tava aceitando a deficiência dele. Lá no SARAH eu passei por cinco psicólogas e a última, que eu fui cair na real. Eu disse não, vamos parar, eu tenho que aceitar que ele é assim. Deus me deu ele assim. Eu vou ter que cuidar dele. Vou ser capaz de cuidar dele. Aí ajeitou a perninha dele, ajeitaram lá no SARAH e lá eu consegui muitas coisas pra ele. Consegui encostar ele, aposentadoria não, é só um benefício até ele completar os dezoito anos, pra ver se ele ainda tem possibilidade de enxergar, porque os médicos me falaram...

Pesquisadora - Quando ele tiver 18 anos, eles vão fazer alguma coisa?

Mãe 2 - É. Ele me falou assim: ó mãe quando ele tiver 18 anos. [...] vai receber uma ajuda até os 18 anos. Porque pros médicos do INSS ele vai enxergar entendeu? Aí hoje em dia eu sou acostumada. Eu aprendo a cada dia mais com ele, ele que me ensina, não é nem eu que ensino ele. E tô vencendo com ele até hoje.

Pesquisadora - Atualmente ele estuda em que escola?

Mãe 2 - No COLUN. Porque eu lutei, eu disse que ia conseguir colocar meu filho lá, quando eu descobri que lá já tinha salas para deficientes. Eu lutei pra colocar meu filho lá.

Pesquisadora - Quais são as facilidades que ele tem no processo de aprendizagem?

Mãe 2 - Em termos de estudo, agora eu vou falar em termos de estudo. Com quatro anos, não com três anos eu procurei a Secretaria de Educação lá no Centro. Conteí a situação, levei atestado, conversei lá. Eles disseram: Mãe, deixa o (ele) completar 4 anos e traga ele aqui. ... completou 04 anos e voltei lá, que eu não sabia nada em termos de escola pra ele. Aí me disseram do CAP. Ele chegou no CAP com

04 aninhos. Ficou no CAP, o que? 4,5,6 anos. Quando foi completar os 07 anos, eu me preocupei demais com ele. Porque no CAP ensinavam pra ele só locomoção motora né, que dá o nome?

Pesquisadora - É Orientação e Mobilidade.

Mãe 2 - Orientação e Mobilidade. Aí ele completou 08 anos e eu percebi que meu filho não sabia o nome dele em Braille e se continuasse no CAP ele não ia aprender, porque lá, mais é isso, Orientação e Mobilidade. Conheci uma mãe, ela me indicou o Bandeira Tribuzzi. Chegando no Bandeira Tribuzzi, do município, eu matriculei Matheus. Quando eu chego lá era a mesma professora que era no CAP, era no Bandeira. Quando eu olhei ela, ainda disse assim: porque tu não ensina (ele) a fazer nome? Ela... não, porque lá no CAP era só Orientação e Mobilidade e fora que além de fazer isso, cada dia que eu chegava lá no CAP tinha uma professora diferente.

Pesquisadora - Ele não fazia Braille?

Mãe 2 - Não, não fazia. Então cada dia... ele passou por umas três professoras. Uma professora dos olhos verdes, brancona. Passou por ... passou por... Foram tantas professoras.

Pesquisadora - Sei. Todas elas só de Orientação e Mobilidade?

Mãe 2 - Só. Eu tava vendo que ele não tava indo pra frente. Hoje [...] tem 15 anos, não sabe nada, não sabe nada.

Pesquisadora - Não sabe nada em termos de que?

Mãe 2 - Em termos de estudo. Em termos de fazer o nome. Ele já era pra saber o nomezinho dele, ao menos. [...] Ele não sabe nada, aí eu cheguei pras professoras e perguntava qual era a dificuldade dele em aprender o nome. Elas disseram que ele era muito ruim em Português. Em Matemática ele é excelente. Até eu percebo. Ele é inteligente em Matemática, mas Português, em termos de gravar as letras ele é ruim. Aí eu conheci outra pessoa no Bandeira Tribuzzi que me indicou o COLUN. E foi assim através de pessoas, não foi orientação da Secretaria de Educação Especial. Não foi orientação de professor nada, foi através de outras pessoas, de outras mães que tinham filho, que já “passou” pelo que eu passei com o filho lá e foi me indicando. Aí eu falei, eu vou botar [...] pra fazer, porque ele já tá dentro da Universidade, esse colégio é bom, porque minhas sobrinhas tudo se formaram nessa escola, no COLUN. Eu falei vou botar [...] pra fazer essa prova. Tanto que eu falei pra professora de Recurso, não recurso não, como é?

Pesquisadora - Sala de Recursos.

Mãe 2 - É, Sala de Recursos. Eu disse: professora, eu quero tua ajuda. Ela disse: O que foi? Eu quero botar [...] pra fazer a prova do COLUN. Aí ela disse: Tu pegas os coisas que eles vão dar, os resumos, tu traz pra mim que eu ensino ele. Foi dito e certo. Consegui matricular [...] peguei o resumo pela internet. Ela ensinou. Dos deficientes ele passou em 1º lugar. Todo mundo falou lá pra mim. Me deu os parabéns.

Pesquisadora - Mas então ele tinha aprendido...

Mãe 2 - Porque ele... É assim, se tem uma coisa pra ele fazer daqui a uma semana e eu ficar botando em cima dele, com uma professora que saiba, porque eu não sei. Eu sei escrever em Braille, mas ler eu não sei. Aí eu não vou saber se ali, o que eu ensinei pra ele tá certo ou não porque eu não sei ler em Braille, sei escrever em Braille e ensinava ele aqui e a professora passava texto. Porque lá muito é muito texto, é a redação. Eles vão muito pela redação da criança. Botava ele direto pra escrever, chegava lá, dizia: Professora, corrige, vê se tá certo. Ela corrigia, tava certo. Então é assim, ele se preocupava. Ele se preocupou em passar, quando chegou lá foram avaliar, me chamaram que ele não sabia muito bem o Braille. Aí o professor (professor do COLUN) falou que ia me dar uma ajuda e

ensinar ele. Já tem 15 anos, fazer o nome, ensinar tudo em matéria do Braille. Aí o professor me disse: não vou garantir... Tudo vai depender do interesse dele. Eu já conversei muito com ele. E ele começou hoje. Estuda o dia todo, é só terça e quinta por enquanto. Aí eu até falei para o professor.

Pesquisadora - Ele vai ficar lá só dois dias na semana?

Mãe 2 - É.

Pesquisadora - No CAP, por que você nunca exigiu da direção?

Mãe 2 - Eu exigia, eu exigia não da direção da escola, porque a direção da escola tava resolvendo problemas e que faltava professores e que faltava materiais e que faltava... [...]

Pesquisadora - Isso atrapalhou bastante?

Mãe 2 - Bastante. Atrapalhou muito a vida do meu filho. Se eu tivesse levado ele pra Escola de Cegos, lá no... onde é?

Pesquisadora - Angelim.

Mãe 2 - Eu não sei, ali. Lá na Escola de Cegos. Eu tenho pra mim que ele tava bem avançado. Porque eu só ouço coisas boas da Escola de Cegos. Apesar que em termos de financiar a escola é devagar, mas em termos de estudos, só ouço coisas boas.

Pesquisadora - Por que a Escola de Cegos é uma escola.

Mãe 2 - É. Já conheci muitos cegos. Eu já conheci, há pouco tempo eu conheci no COLUN, a menina, que ta se formando em... Direito. Ela estudou lá no CAP desde pequena. Pôxa se eu soubesse. Agora ela ta no COLUN e lá no CAP. Não tá no CAP ela? Eu conheci a irmã dela, me contou a história dela todinha. [...]. Eu agradeço o CAP por ele se calçar, se vestir, como eu disse pro professor, andar na rua, ele quer, eu é que não deixo.

Pesquisadora - E ele vai?

Mãe 2 - Ele vai daqui até no comércio (são 4 casas adiante) e volta. Só que eu fico preocupada, eu quero proteger, entendeu? Fico com medo. Então agradeço muito ao CAP nesse termo, mas em termo de ler ou escrever, foi uma negação.

Pesquisadora - Qual a maior expectativa com a escolarização dele hoje?

Mãe 2 - Que ele aprenda. Aprenda a ler, o nome dele. Eu vou ao supermercado com ele e boto aqueles produtos da Sadia que já vem em Braille. Sadia, Colgate, vem não sei qual a outra marca que já vem em Braille. Eu boto ele pra ler. Não mãe, eu não sei. Não mas nem que tu não saiba ler. Eu não vou levar isso aqui, eu quero que tu treine andando o supermercado todinho. Mas ele acerta. Quando eu boto ele, ele acerta o nome do alimento todinho. Aí eu: tá vendo como tu sabe, tu tem é preguiça [...].

Pesquisadora - Quando você soube que ele era cego, dessa forma tão brusca, como você falou. Essa tua expectativa era uma, não tinhas, como que era? Tu lembra como foi na época?

Mãe 2 - Quando eu descobri que ele era cego? Eu pensava o que eu ia fazer... o que eu ia fazer, pensava um montão de coisas. Um monte de coisas vinha na minha cabeça. Até hoje ainda vem. Ta vindo à adolescência já, eu converso muito com ele, pra não me esconder nada. Eu ensino ele a tomar um banho certinho. Aí to ensinando ele a comer, que ele não come só. Se for uma galinha tem que desfiar, com molhinho ele come. Se for uma carne tem que desfiar, com molho ele come. Se for um peixe, tem que tirar espinha, ele não sabe nada disso. Comer do jeito que a gente come. Separar o osso da galinha, o osso da carne ele não sabe. Eu estou preocupada como ele vai almoçar no COLUN. Eu

dei o dinheiro pra ele. Pra ele comprar o almoço. Ele sabe, ele sabe se virar, ele compra. Eu disse: meu filho o que tu gostar lá, tu pede. [...].

Pesquisadora - O que você pensa sobre a cegueira e como ela afetou a vida escolar de seu filho?

Mãe 2 - Ah! Isso aí eu nunca pensei. Sobre a cegueira, em termos da escolarização dele, nunca. Como eu te disse: Eu procurei a Secretaria, ela me indicou o CAP. Do CAP já fui para o Bandeira Tribuzzi. Então eu deixei por conta da escola.

Pesquisadora - Às vezes, por pensar que se seu filho não fosse cego, ele poderia ter avançado. Você já pensou nisso alguma vez?

Mãe 2 - Já né, eu sou muito preocupada, muito preocupada. Meu filho de 16 anos... Esse ano agora vai pro 3º ano. Eu to lutando pra ele passar pro 3º ano, terminar os estudos dele cedo. Já to pensando em procurar um serviço pra ele. **Então eu acho que se ele não fosse cego, ele tava no mesmo caminho do irmão dele.** O único trabalho que o irmão dele me dá é falar demais na sala de aula, que as professoras reclamam muito. Uma vez na semana, eu ia na escola dele. Agora que ele já tá no 2º ano, ele prometeu que não vai mais conversar, eu vou de 15 em 15 dias na escola dele. Pra ver o quanto eu sou preocupada. As mães, as professoras lá tudo me elogiam. Eu sou uma das mães que mais acompanham. Todo mundo conhece ele, então... aí, vem a mãe do ...

Pesquisadora - E no que você percebe que ele tem dificuldade na escola? É realmente a questão do Braille como você disse? De não saber exatamente os pontos...?

Mãe 2 - É, porque na idade que ele, não sei se você concorda. Com a idade de 15 anos já era pra ta sabendo muita coisa... E ele não era pra tá na 4ª série. Era pra tá na 7ª, na 8ª. Mesmo com cegueira era pra tá na 7ª ou 8ª. Eu fiz questão dele voltar pra 4ª, ele passou no Bandeira Tribuzzi, passou pra 5ª série, quando ele passou no COLUN, eu falei, lá no COLUN só tinha vaga para a 4ª série, eu falei M [...] tu vai repetir, mas tu vai pro COLUN, porque eu tenho certeza que no COLUN tu vai aprender. **Eu fico com aquela esperança no colégio ensinar o [...].**

Pesquisadora - A tua expectativa é na escola? Que a escola dê conta de encaminhar o seu filho?

Mãe 2 - Na escola. Que a escola dê conta de [...]. Como eu disse lá, a minha parte eu faço. O que é minha parte? Levar ele pra escola, não deixar ele faltar aula e também em termo dos materiais. Eu faço. Se tiver uma redação eu leio pra ele e ele faz em Braille, mas corrigir... minha parte eu faço. E também quando eu disse que o CAP atrapalhou muito a vida dele, mas ele faltava muito. Ele era muito doente.

Pesquisadora - Doente do que?

Mãe 2 - Pneumonia, qualquer gripe nele virava pneumonia. Ele fez tratamento sete meses com uma pneumologista. Dra. Cláudia, ela é muito conhecida. Ele qualquer gripinha, nariz escorreu, tosse era só eu ir na doutora que ela batia Raio - X, era pneumonia, começo de pneumonia. Uma vez eu dei uma batata, um purê de batata. Eu nunca mais dei. Ele tava na época com sete anos eu dei o purê de batata pra ele, deu infecção intestinal. Passei 16 dias internada com ele.

Pesquisadora - O organismo dele era muito frágil?

Mãe 2 - Era, porque agora que tá grossinho, que já tá comendo um monte de coisa, até a batata que eu coloco na comida, eu amasso pra ele, nunca mais fez mal.

Pesquisadora - O que vocês pais fazem para diminuir um pouco essas dificuldades que ele tem? Você me falou que leva pra escola. Que você se empenha em levar, acompanhar como ele tá na escola. Além disso, tem mais alguma coisa?

Mãe 2 - Não, tem nada.

Pesquisadora - Antes do COLUN ele estava em que escola mesmo?

Mãe 2 - No Bandeira Tribuzzi à tarde. Eu era tão preocupada nesse menino chegar na hora certa, que eu chegava até adiantada. Ficava com ele na porta. Muitas das vezes isso aconteceu.

Pesquisadora - Na escola você acha que tinha abertura da escola para você tá participando da vida escolar dele? Da educação, como é que isso acontecia e se você gostaria de participar de uma outra forma?

Mãe 2 - A escola sempre foi aberta. Em termo de cursos, em termos de cursos em Braille pras mães que tem filho deficiente. Eu queria muito que as escolas tivessem grátis.

Pesquisadora - Se você tivesse o Braille mais entendido pra leitura, por exemplo, que você disse que sabe escrever, mas não sabe ler Braille...

Mãe 2 - Porque eu aprendi a escrever Braille lá no CAP. Eu aprendi.

Pesquisadora - E não aprendeu a ler?

Mãe 2 - Porque trocou de professor, trocou de direção. Aí, a o homem que tava ensinando a gente foi embora. Aí agora voltou uma nova direção e agora é pago. Curso em Braille lá no CAP agora é pago. À noite.

Pesquisadora - Aberto pra comunidade?

Mãe 2 - Só à noite.

Pesquisadora - Pros pais não tem?

Mãe 2 - Não... é aberto pra comunidade mesmo e à noite eu não tenho tempo porque eu já to cansada do dia a dia. À noite eu quero mais é descansar pra começar de novo a rotina.

Pesquisadora - Você acha que no Bandeira, você tinha abertura com os professores, com a direção, pra participar de...

Mãe 2 - Tinha. Eu ainda aprendi a LIBRAS, fiz curso de Libras lá. Eu falei: e curso em Braille quando vai ter? Eu ficava cobrando, só que meu filho saiu e não teve curso em Braille, mas eu ainda aprendi a Libras.

Pesquisadora - E tu ficavas aguardando ele?

Mãe 2 - Eu ficava esperando ele.

Pesquisadora - Mas na sala ou não?

Mãe 2 - Não, eu ficava no refeitório. Muitas mães botam o filho na escola, que vão e ficam lá... Mas tem mãe que não sabe separar as coisas. Tinha mães ali que não sabe separar as coisas lá no Bandeira. Teve uma mãe de um deficiente auditivo que por causa dela as outras não podem mais ficar esperando no refeitório, a diretora proibiu. Porque ela tinha um filho que além de ser deficiente auditivo ela não soube dar educação pra ele. Primeiro, a educação a gente não aprende só na escola, também em casa. Em casa e como ela sabia a Libras, ela deveria ter dado educação pro filho dela em Libras em casa. O que é certo e o que é errado. E o filho dela confundia. Aí ela queria bater na professora. Foi em cima da professora pra bater, por causa do filho dela. Até eu não concordei, porque se meu filho é saliente, não vou passar a mão na cabeça dele. Tem que corrigir ele.

Pesquisadora - E qual a importância que você acha que tenha a participação dos pais na escola do filho? Com cegueira ou mesmo sem cegueira? Qual a importância que tem pra você estar lá participando da vida escolar deles?

Mãe 2 - Porque eles ficam mais interessados nos estudos, quando os pais participam. Eu acho. Meu pai veio... Perguntou sobre mim, eu não vou mais atentar, vou obedecer a professora, porque ficam com medo do que a gente vai saber. Meu filho de 16 anos, ele morre de medo quando vou na escola. Eu falei: se tem medo é porque tu tá aprontando. Ele diz: não mãe vai pra lá, eu não to aprontando, mesmo assim eu não vou, eu chego lá na sala dos professores, dou boa tarde, converso com todos os professores, mesmo não sendo professor dele. Eu confesso. A Supervisora falou: Ôta mãe, teu filho tá morrendo de vergonha lá na sala. Porque eu vou bem arrumada e pra adolescente é mico. É mico, ainda vou na sala dele, dou boa tarde pra todo mundo. [...]. Vai, vai mãe, vai pra casa. Mesmo assim eu vou e ainda levo o mais novo, ele diz: ô mas tu é chato, deixa mamãe saber das tuas coisas.

Pesquisadora - Dele você sabe tudo?

Mãe 2 - Eu sei tudo dele, às vezes não tem pra onde correr. Ele disse que se ele soubesse andar só, ele ia gazar aula. Olha o tamanho dele. O irmão dele nunca pensou em gazar aula, mas ele já. Ele ouve os outros falando... “Se eu soubesse andar só, eu gazeava era mesmo aula”. Meu filho se eu descobri, eu te dou tanta palmada.

Pesquisadora - Como vocês pais participam da vida escolar de seu filho? Um pouco do que você falou, é que vai lá, fala com todos os professores, não é isso? Mesmo sendo...

Mãe 2 - Eu já conheço os professores de [...] quase todos. Ele me apresenta. Mãe, essa aqui é a professora não sei de que... essa aqui é a professora não sei de que... conheço de Educação Física, eu conheço todos os professores dele. Quando ele falou do professor do COLUN, aí eu que me interessei em procurar ele. Conversar com o ele, eu falei: “Meu Deus, tá minha solução”, o professor...

Pesquisadora - Na realidade tudo pra você é a solução? A escola é a solução, o professor é a solução?...

Mãe 2 - Mas eu vejo também que eu sou errada.

Pesquisadora - Ele também passou muito tempo lá no CAP.

Mãe 2 - Ele falou. Eu disse, mas na tua época foi muito bom, porque tu está hoje formado. Eu disse pra ele. Tudo que eu to dizendo aqui eu falei pra ele.

Pesquisadora - Com a questão do Braille, na época dele, houve uma turma muito boa de alunos lá no CAP que hoje também estão formados. Como você disse, seu filho é meio preguiçoso e faltava muito lá no CAP, você acha que essas coisas também contribuíram para que ele não tivesse tanto sucesso lá? Porque tinha sempre que recomeçar.

Mãe 2 - Por causa da saúde dele. Eu sempre dizia lá, eu avisava, fazia questão de avisar: “[...] tá internado”. Quando não, era o pai dele que ia lá: “[...] tá internado”. Mas agora ele voltou, sabe o que mais me chateou no CAP? O ônibus vinha buscar ele, ele chegava tarde porque esse ônibus era uma bênção, que são várias crianças que moram na Janaína.

Pesquisadora - É. Primeiro vai pra lá, depois que ele vem pra este lado.

Mãe 2 - Então [...] já chegava já 09 horas. Aí o professor de Soroban chegou pra ele e gritou com ele. Ele mesmo que falou. Eu acredito nele, que em termos de mentira, ele não gosta. Mãe, não vou pro CAP. Porque meu filho? O professor que tava ensinando Soroban, Matemática. Só porque eu cheguei

09 horas, ele gritou comigo. “Tá chegando agora, não vou mais te ensinar”. Já passou de teu horário. Gente, eu achei um absurdo. A criança já acorda, já fica naquela expectativa esperando o ônibus. Pra chegar na escola e ouvir isso de um professor, ele vai ficar desanimado, não vai? Ele falou: Mas foi o ônibus e ele é um pouco estupidozinho. Foi o ônibus, eu não tenho culpa, foi o ônibus. Quer ensinar me ensina, senão vou me embora. Se pudesse ir me embora só, eu ia. [...]

Pesquisadora - E a direção soube disso?

Mãe 2 - Não já mudou a direção. Eu gostava tanto dos dois que estavam. Porque que no CAP não para de direção?

Pesquisadora - Você sabe que é um cargo comissionado, é a Secretaria que muda.

Mãe 2 - Ah é? Isso atrapalha tanto, porque a maneira de dirigir uma escola. É tipo o professor. O professor tem o seu jeito de educar o aluno. Ficar mudando, mudando, mudando, o aluno vai ficar doidinho. Vai aprender um pouquinho de um, um pouquinho de outro. O que ele vai aprender? Resumindo tudo? Nada, eu acho que nada. O certo era ficar ao menos uns quatro anos na escola ou então três anos.

Pesquisadora - Lá no Bandeira teu filho participava de atividades sociais, recreativas ou esportivas na escola?

Mãe 2 - Na escola?

Pesquisadora - Ele fazia alguma coisa, tinha passeios, festas?

Mãe 2 - Tinha, tinha.

Pesquisadora - De tudo ele participava? Nas festinhas também, comemorações?

Mãe 2 - Muito. De aulas de Educação Física ele participava, vinha todo sujo. Ele ganhou uma medalha por cantar uma música. Botaram ele pra cantar uma música, botaram três meninos, três deficientes visuais, quem cantasse melhor ganhava uma medalha, Ele foi que mais se empenhou. E quando eu cheguei lá pra buscar ele... Eu não ficava, deixava ele lá e vinha me embora. Aí tal hora eu ia buscar ele, só festa das mães que eu ficava. Pra mim também, deixar ele mais à vontade. Ele tava crescendo. Então as mães dos coleguinhas não ficavam porque que eu ia ficar? Ele mesmo dizia; Mãe me deixe lá, que eu me viro e a senhora vai pra casa. Aí quando eu cheguei tava contente com essa medalha no pescoço (risos).

Pesquisadora - E aqui, na família? Como é que é essa participação?

Mãe 2 - Ah, ele sai, teve um aniversário na casa de praia, no sábado. Nós fomos no sábado à tarde e chegamos domingo seis horas da tarde. Participou de tudo. Todo mundo gostou dele. Todo mundo queria cuidar um pouquinho, ele quer se virar, ele não quer ser cuidado por ninguém, a não ser por mim, que quando ele via que eu não estava por perto, não ouvia mais minha voz, ele ficava, é mãe, cadê minha mãe, cadê minha mãe? As meninas: tá bem aqui [...]. Eu virava. Eu tinha que ficar todo tempo: tô aqui ... é [...], é [...] pra ele saber que tava perto. Ele se sente mais protegido por mim e pelo pai dele, do que pelos outros, entendeu?

Pesquisadora - Embora todo mundo tenha cuidado com ele? Preocupação?

Mãe 2 - Preocupação. E, aí onde o irmão dele queria tá, ele queria tá, também, com aquele grupinho.

Pesquisadora - Com o irmão ele se sente protegido?

Mãe 2 - Ele briga muito com o irmão dele. É ele, porque o irmão dele protege, mas ele é que é encrenqueiro. Ele não gosta de nenhum homem perto dele. Ele é muito machista. Ele prefere uma mulher cuidar dele que um homem. Mas só que onde os meninos estavam ele queria tá. Ele queria jogar bola, ele queria fazer os que os outros meninos estavam fazendo. Ele não queria ficar isolado, ele não queria ficar sozinho. Aí eu levava ele pra brincar com os meninos na areia. Ele é bem participativo, onde eu tô ele tá. Se vou num casamento ele tá, se tô num aniversário ele tá. E os meninos fazem questão de eu levar ele. Minhas colegas: Olha traz [...], que ele gosta demais. De aniversário? Ele gosta é muito. Fica alegre.

Pesquisadora - Você considera que essa sua participação na escola, nesses momentos que ele tá pode melhorar o desempenho dele? De que forma você considera isso? Que essa participação ajude na escolarização dele?

Mãe 2 - Ele... sei lá, avançar mais. Ir pra frente, não andar pra trás como ele tava.

Pesquisadora - O ir para frente é o quê?

Mãe 2 - É chegar ao 3º ano, terminar com os estudos e fazer uma faculdade.

Pesquisadora - Essa é tua expectativa pra ele?

Mãe 2 - É, minha expectativa. Eu converso muito com ele, sobre isso.

Pesquisadora - De que ele chegue a fazer faculdade, ser independente?

Mãe - Ser independente. Ele queria ser motorista. Queria porque queria ser motorista.

Pesquisadora 2 - E aí como você lidou com ele quanto a isso?

Mãe - Cheguei pra professora do Bandeira. Conversei com ela. Professora vamos tirar da cabeça de [...], que ele quer ser motorista. Porque eu também pegava um ônibus com ele e os motoristas colocavam bem em cima do motor, com pena sabe? Mãe, deixa logo ele aqui. Ficava perguntando um monte de coisas pro motorista de cabeça baixa. Como é que passa a 1ª marcha, a segunda? E os motoristas foram ensinando. Então pegaram aquele carinho por ele. E quando eu pegava um ônibus: Ê [...] é tu que já tá aí? Cara, senta aqui comigo, vou te ensinar a dirigir. Gente, vocês ainda vão levar uma multa, assim que eu dizia. Ficava preocupada deles colocarem [...] numa encrenca, tira isso da cabeça dele. Eu quero tirar da cabeça dele que não dá pra ser motorista. Aí foi eu, e as professoras do Bandeira e do CAP que tiramos da cabeça dele. Aí não teve aquele caso da menina que foi jogada do prédio? Aquela da família Nardoni. Quem defendeu ela, defendeu bem, quem descobriu tudo foi um deficiente visual. Ele acompanhou do começo ao fim, esse caso. Foi um promotor. Deficiente visual. Só enxerga de um olho. Tem um olho todo branco e do outro ele enxergava bem pouquinho, ele que botou os pais da menina atrás da grade.

Pesquisadora - Você contou isso pra ele ou ele ficou impressionado?

Mãe 2 - Ele ficou impressionado com isso. Todo dia ele me dizia: mãe, vê como é que pode, uma pessoa que só tinha uma visão de um pouquinho de um olho e botar o pai e a mãe atrás das grades. Ele é muito bom mãe, ele é muito bom. Coitadinha da menina e ficou com aquilo. Aí aconteceu uma coisa aqui com o vizinho. E aí a filha do vizinho deu nele. Pegou e deu nas costas dele, dois murros, ainda passei dois dias com ele, indo pro hospital com ele, com dor nas costas. A gente foi pra delegacia. Porque se ela queria me ofender, ela tinha que me ofender, não ofender meu filho. Aí ele botou na cabeça, desde esse dia ele quer ser ... Ele vai ser advogado, depois juiz, mas o principal é o promotor de justiça.

Pesquisadora - O que ele quer ser?

Mãe 2 - Procurador de Justiça. Ele quer: primeiro quer ser advogado, depois vai estudar pra juiz e ele já sabe os passos tudinho, porque tem que ser advogado, aí estudar pra juiz, depois procurador da justiça. Ele quer ser. Disse que ninguém mais vai mexer com ele e nem comigo e nem com o pai dele. Ele disse isso e aí tá na cabeça dele até hoje.

Pesquisadora - Ele tem esse pensamento?

Mãe 2 - Tomara que continue.

Pesquisadora - E aí você gostou?

Mãe 2 - Gostei, é melhor que ser motorista.

Pesquisadora - Como é que você avalia o diálogo que você tinha com a escola? A família e a escola, como você avalia? Como a escola entrava em contato com você? Tinha a abertura que você já falou.

Mãe 2 - Eu ia todo dia. Todo dia eu ia deixar ele.

Pesquisadora - Sempre em relação à escolarização dele? Você acredita que isso influenciava a escolarização dele?

Mãe 2 - Influenciava sim, porque todo dia eu deixava ele e ele dizia: mãe, a professora quer falar com a senhora. Fique aí, espere ela chegar. Eu, tá bom, eu vou ficar aqui esperando. Eu ficava na escola esperando ele. Porque pra mim vim em casa, falar com a professora e voltar... ficava logo lá. Aí quando ele saía, ficava com aquela preocupação. A primeira coisa que ele perguntava. E aí mãe, o que a professora disse de mim? Eu tô bem? Como é que eu tô? Eu melhorei? Dizia, Ah! Ela disse que tu melhorou mais. Ele ficava alegre, ele pulava. Então isso influencia muito. Nós pais estar acompanhando... está mais acompanhando na escola não é só chegar e jogou.

Pesquisadora - E você ficava esperando ele a tarde toda na escola?

Mãe 2 - Não é porque eu... Eu só faço mais isso, questão de esperar professor pra conversar com professor do começo ao fim, porque eu não sei o Braille também, entendeu. Eu fico com aquela culpa... pois se eu soubesse, daria mais uma ajuda pra ele. Então no que eu posso ajudar o meu filho, já que eu não ajudo no Braille, eu ajudo dessa maneira.

Pesquisadora - Participando mais da vida escolar dele.

Mãe 2 - Exato.

Pesquisadora - E qual a tua disponibilidade de tempo pra isso?

Mãe 2 - Como ele estudava à tarde, eu ficava a tarde todinha na escola. Perguntando, conversando com a professora, o dia que eu queria. Mas também não era todo dia, eram dois dias na semana. Era terça e sexta. Final de semana, era sexta, eu chegava e perguntava pro professor, o que eles estavam precisando de mim, o que eu poderia fazer. Como é que [...] tava. Às vezes, ela mandava me chamar, pra conversar, eu ficava logo. Agora de manhã, o professor me chamou, aí eu disse... eu posso ir 10 horas ou 10:30 horas, porque eu faço meu almoço, faço o que tiver que fazer e tenho esse horário todinho pra conversar contigo.

Pesquisadora - A partir de 10 horas?

Mãe 2 - Eu conversei foi muito com ele. Conteí que ele ia começar a estudar o dia todo, terça e quinta. Já é uma participação não é? Pior se eu não fosse. Ficasse dizendo: não dá pra mim ir hoje, não dá pra mim ir amanhã. Não, eu tinha um monte de coisa pra resolver, mas eu fui. Primeiro a escola.

Pesquisadora - Na minha opinião passa pela questão de você ajudar, mesmo não sabendo o Braille, fazer as atividades.

Mãe 2 - Eu disse pra ele: Se tiver uma atividade, eu posso ler o livro e ele fazer direitinho, mas corrigir, aí como é que eu vou saber que tá certo, tá errado, não é? Porque nós mães queremos que eles façam o melhor. Eu quero que Matheus faça o melhor. Às vezes, ele erra, eu vejo que ele erra.

Pesquisadora - É a mesma coisa com seu outro filho?

Mãe 2 - É a mesma coisa. Eu pego os livros dele, eu vejo o que está faltando. Eu vejo o que tá precisando. Eu pergunto pra ele, como é que ele tá na escola, o que foi que passaram, qual foi a atividade, passaram trabalho, pra ele se preocupar e fazer. Às vezes, passam trabalho pra ele, o colega vem pra cá. Disse assim, meu filho, marca aqui em casa, porque aqui é maior e tu tens mais liberdade. Porque eu fico sozinha, meu esposo vai pro serviço, só chega de noite. Chega aqui ainda dou lanche pros meninos. Fica a preocupação dele fazer a atividade certa.

Pesquisadora - Você acha que ele seja uma pessoa vem independente, em termo de locomoção?

Mãe 2 - É. Se fosse por ele faria tudo sozinho. Eu que fico atrapalhando. Eu sei que atrapalho.

Pesquisadora - E quem leva ele pro COLUN?

Mãe 2 - Eu ou o pai dele. Leva ele de manhã cedo e vai buscar 12:30h. Ele chega aqui uma hora.

Pesquisadora - Na tua opinião, o que poderia ser feito por parte da escola para aumentar a participação dos pais? Que tipo de coisa as escolas podem fazer pra trazer os pais, porque você participa bastante, mas tem pai que não participa tanto. E quando você fica pensando, se a escola tivesse tal coisa, talvez os pais viessem. O que mais falta nas escolas? O que vocês sente falta?

Mãe 2 - Até agora ainda não senti falta de nada. Nem no Bandeira sentia falta de nada.

Pesquisadora - Por que tinha sempre alguma atividade que envolvia os pais?

Mãe 2 - Não. Porque tem muitos pais que não podem, que trabalham. Aí pra eles fazerem com uns e outros pais não virem. Não, eu não sinto falta de atividade na escola. Reuniões eles fazem, comunicam e em todas reuniões eu tô, todas, todas. Tanto do outro como dele, só tem meu nome lá. Porque meu esposo não pode sair. Ele não tem tempo. Eu que tenho que ir, como ele tá levando [...], eu tô envolvendo ele, agora. Como eu disse pra ele: olha tu vai na lanchonete por enquanto. Pergunta quanto é o almoço, aí [...] vai almoçar, porque nem todo dia a gente tem dinheiro. O dia que não tiver pra fazer fiado e final do mês a gente paga quando receber dinheiro. Aí ele foi, ficou com vergonha, ele quer que eu vá. Aí amanhã eu já vou ter que ir, porque eu já tô com essa preocupação. Eu tô conversando, mas eu tô com aquela preocupação. Amanhã eu vou lá, converso com o pessoal que vou fazer meu exame. Aí, porque eu conheço [...], ele é todo enjoado pra comer. Se for por ele passa o dia todinho com fome, eu é que fico insistindo. Vamos lanchar, vamos comer.

Pesquisadora - Mas isso sempre foi assim?

Mãe 2 - Sempre foi. Falar com as meninas da lanchonete. Todo dia a gente não tem dinheiro em casa. Se der pra fazer fiado lá pra ele, no final do mês a gente paga. Aí eu já fiquei com aquela preocupação de fazer um pouquinho de arroz só para mim e meu outro filho e de noite fazer um arroz quentinho que ele gosta, pra ele. Perguntar o que ele vai perder durante o dia.

Pesquisadora - Tu achas que lá ele não vai se alimentar bem, se tu não estiveres por perto?

Mãe 2 - Eu tô preocupada. Que ele não vai se alimentar bem. Que ele não sabe comer só. Eu tenho que desfiar a galinha, tenho que desfiar a carne. É só arroz com feijão, isso que eu quero passar pras meninas. Se puderem me ajudar nesse ponto.

Pesquisadora - Mãe. Olha só, se tu conseguires que ele aprenda isso em casa, pra ele fazer lá sozinho?

Mãe 2 - Ah! É ótimo. Eu vou ter que ensinar ele.

Pesquisadora - Mas enquanto você fizer, pra ele é muito cômodo, não ter esse trabalho. E aí ele não vai aprender nunca.

Mãe 2 - É. Mas eu não me preocupei de ensinar ele. Aí hoje eu tô preocupada. Quando chegar meio dia eu vou chorar pensando nele. Eu estou preocupada. Ele é lento para comer demais, ele mastiga bem o alimento. Ensinar para ele no CAP que a gente tem que mastigar bem os alimentos. Porque nós que tem visão, a gente não mastigar, bem mastigado, porque lá com aquela preocupação da hora de acabar... pra poder...

Pesquisadora - Mas, ele foi ensinado da forma correta que é essa. Mastigar bem o alimento.

Mãe 2 - Até que ele mastiga devagar, também ele tá de aparelho na boca não é? Atualmente ele tá usando porque os dentes dele eram muito feios. Eu disse: Ah não. Bonito! Sem visão e mais esses dentes estragados. Não, não, dente estragado ele não tem nenhum, porque eu nunca dei bombom pra ele. Morria de medo e nunca dei bombom pra [...], nem pirulito.

Pesquisadora - Você considera que isso foi positivo pra ele, essa proteção todinha?

Mãe - Não, tanto como eu tenho certeza, que ele vai tá preocupado porque não sabe comer só. Ele não sabe comer a galinha, de tirar o osso... ele não sabe. Tenho que ir pra lá.

ENTREVISTA Nº 3

Pesquisadora - Qual o período em que vocês convivem com seus filhos com deficiência visual?

Mãe 3: De manhã vão pra escola, aí durante a semana eles têm reforço a tarde e a noite eu vou para o curso.

Pesquisadora: Com quantos anos eles iniciaram a escolarização, começaram a ir pra escola?

Mãe 3 - O mais velho entrou na Sala Especial, acho que foi ... só na Sala Especial eles passaram uns quatro anos. Acho que eles tinham uns seis anos de idade. Um tinha seis, o outro tinha cinco... seis anos também. Eles entraram há uns 4 anos no Bandeira Tribuzzi já na inclusão. O mais novo é do Bandeira e o mais velho é do COLUN.

Pesquisadora - Qual a série atual dos seus filhos?

Mãe 3 - (Adolescente 3) ta na 6ª série, equivalente ao 7º ano e o (Adolescente 4) ta na 5ª que é o 6º ano. Acho que é isso.

Pesquisadora - Como vocês pais os auxiliam na escola?

Mãe 3 - Levando pra escola. Tenho que ler as atividades, porque não tem livro Braille pra eles. Até do MEC nunca veio esse negócio aí. Não tem, nem aqui no COLUN ainda não tem.

Pesquisadora - Adaptação no COLUN eles fazem?

Mãe 3 - Eles fazem, eles imprimem. Só aqui. No Bandeira Tribuzzi eu tenho que ler pra eles transcreverem tudo na folha.

Pesquisadora - E eles sabem bem o Braille?

Mãe 3 - Sabem, todos dois. Ler e escrever.

Pesquisadora - Quais são as pessoas que mais se envolvem com a escolarização deles?

Mãe 3 - Sou eu. Mas o meu filho caçula também ajuda.

Pesquisadora - E como é que foi pra você saber da deficiência visual deles? Como foi essa questão de lidar com isso?

Mãe 3 - Ah! Foi... Quando eu tava com quatro meses eu menstruava e tava grávida, sem saber que estava grávida, entrei em desespero. Não comia, eu só chorava dia e noite. Só pensava em loucura na minha cabeça. Como eu ia cuidar de três crianças com deficiência? Foi muito difícil, eu chorava muito, chorava dia e noite. Aí eu orava todas as noites, que eu precisava de um filho bom, pra me ajudar, aí foi que nasceu o caçula, bonzinho.

Pesquisadora - De que forma o médico deu o diagnóstico? Quando ele foi falar com você?

Mãe 3 - Antes de eu ir nesse médico, passei por vários outros. Muitos diziam que as crianças não viam, outros diziam que enxergava pouquinho. Enxergavam vultos. Aí era tanta história, o único que me deu uma garantia foi esse, Dr. E... Falou que eles podiam melhorar... Ou piorar, como [...] agora tá piorando... Apareceu agora nele catarata. Já operou os dois olhos... que antes ele enxergava vultos. A noite é melhor pra ele enxergar.

Pesquisadora - eles fazem algum tratamento de saúde? Tomam algum tipo de remédio?

Mãe 3 - Não. Só fazem acompanhamento mesmo com pediatra e com oftalmologista.

Pesquisadora - Eles vão ao oftalmologista de quanto em quanto tempo?

Mãe 3 - De três em três meses e se acontecer alguma coisa, como o mais velho agora tá apresentando aí eu tenho que voltar lá.

Pesquisadora - Quando você chegou lá no Dr. E... ele te falou isso, que eles tinham essa doença nos olhos e que poderiam melhorar ou piorar? Como você reagiu?

Mãe 3 - A gente fica triste né, eu só fiquei triste. Saber como é que eu ia saber cuidar dessas crianças. Eu até passei por um psicólogo. Eu não sabia como lidar com uma criança deficiente.

Pesquisadora - A gente não sabe como lidar, não sabe mesmo, vai aprendendo, acredito até que com eles.

Mãe 3 - Hum, hum. Porque quando eu mudava alguma coisa de lugar, agora eu não mudo mais, só se for pra fazer mesmo uma pintura, uma coisa pra tirar do lugar. Depois tudo volta ao lugar, pra eles não se machucar. Aí eles já sabem. A senhora já tirou a cama daqui? Eles sabem.

Pesquisadora - A sua reação foi de tristeza e depois?

Mãe 3 - Fui me acostumando. Eu fui incentivando eles na escola porque eu via várias reportagens, que deficiente é capaz de ter um bom emprego, de cursar uma faculdade. Eu parei de estudar, tudo por causa deles. Eu digo é muito pra eles. Olha, já era pra eu tá me formando. Que na época eu parei de estudar por causa deles. Eles precisavam de mim, agora eu vou voltar... Depois desse Técnico, quero fazer um curso superior. Porque o superior é o salário melhor. Meu marido me incentiva.

Pesquisadora - E o Curso de Enfermagem, ele tem um campo de trabalho que nunca esgota. A área de saúde tem muita gente que precisa. Na família tem alguém com deficiência visual?

Mãe 3 - Só se for dos antigos, antes de eu nascer, porque nessa geração agora eles foram os primeiros que apareceram.

Pesquisadora - Teus pais ou teus avós, não?

Mãe 3 - Não. Porque a mãe da minha avó, diz que ela era cega. Ficou cega depois de idosa. O idoso geralmente tem catarata e antigamente as pessoas não se cuidavam tanto, aí ficavam cegas por isso.

Pesquisadora - Hoje em dia quem tem catarata faz logo a cirurgia, que é simples e enxerga bem. Não seria uma catarata comum que provocaria a deficiência deles, seria?

Mãe 3 - [...] O mais velho tá piorando, aí quem vive lá agora é o mais velho. O mais novo já foi no mês de agosto, ele já foi no oftalmologista. Tá do mesmo jeito, o dr. disse que parou ali. Agora, o mais velho depois que operou o olho direito e o olho esquerdo, o resultado não foi legal.

Pesquisadora - No caso do diagnóstico que foi dado de uma forma pouco clara e que você ainda não compreendeu exatamente...

Mãe 3 - Agora quando eu for, eu vou explicar pro doutor... porque a linguagem desses médicos, dá uns nomes que ô meu Deus. Por isso que tem essa lei agora pra eles não fazerem mais aqueles garranchos na receita médica. Outro dia eu reclamei. Eu disse: olha não é mais pra fazer garrancho. Eu quero entender o que é pra mim fazer em casa, o que é pra tomar. A médica ficou chateada comigo.

Pesquisadora - Na escola do que é mais velho... Que facilidades você percebe que ele tem na escola? O que é mais fácil pra ele fazer?

Mãe 3 - As atividades, porque lá tem desde impressora pra imprimir as atividades, pra ele ler e fazer... É bom. E a dificuldade são os livros, porque ainda não tem os livros.

Pesquisadora - E qual é a sua maior expectativa para o mais velho quanto a escolarização?

Mãe 3 - Que ele vai longe, porque ele já disse o que ele quer fazer.

Pesquisadora - E o que ele quer fazer?

Mãe 3 - Ele quer fazer faculdade pra Radialismo. Se a senhora ouvir a voz dele...

Pesquisadora - Vocês dão força?

Mãe 3 - A gente incentiva. Meu filho é isso, então vambora. Eu vou te ajudar, nem que eu vá te levar todos os dias. Nem que seja de manhã, de tarde, mas eu vou incentivando pra você conquistar coisas boas na vida.

Pesquisadora - Então o que você espera é que ele consiga fazer a faculdade que ele gosta.

Mãe 3 - Sim.

Pesquisadora - E quando eles eram pequenos e você ainda estava procurando de que forma ajudar. Você tinha alguma expectativa diferente do que é agora?

Mãe 3 - Antigamente nem passou pela minha cabeça.

Pesquisadora - No caso do mais novo, qual sua expectativa par ele? De outro você já falou...

Mãe 3 - O mais novo é mais preguiçoso. Ele pensa em ter coisas, mas não quer estudar.

Pesquisadora - Não quer estudar?

Mãe 3 - É. Disse: [...] se tu queres ter alguma coisa boa, uma casa boa, tem que estudar pra ter um salário digno. Ter uma vida boa... só que ele não...

Pesquisadora - Ele não fala nada do que ele quer?

Mãe 3 - Ele ainda não me falou o que ele quer.

Pesquisadora - E o que você espera pra ele, já que ele não te disse nada disso?

Mãe 3 - Vejo uma pessoa assim de bem, que tenha a vida dele, que ele quer pra ele... Mais tarde, que ele tá crescendo...

Pesquisadora - O que ele decidir você vai apoiar?

Mãe 3 - O que ele decidir vou apoiar.

Pesquisadora - No que ele encontra mais facilidades na escola? O que você percebe que é mais fácil?

Mãe 3 - Escrever. E ler, no caso só os livros.

Pesquisadora - Você sabe o Braille?

Mãe 3 - Eu sei escrever. Mas não sei ler, é muito difícil.

Pesquisadora - Você já fez o curso? Não aprendeu?

Mãe 3 - Eu sei escrever, mas a minha leitura de Braille é muito limitada. Porque é algo que tem que fazer direto.

Pesquisadora - É tem que praticar. Exatamente no que você percebe que eles têm dificuldade na aprendizagem deles?

Mãe 3 - Eu acho que Matemática, com o Soroban. Porque quando eles entraram na escola não trabalharam na Sala Especial, agora estão tendo dificuldade. Eles trabalharam mais a questão da leitura e escrita. Até a Matemática eu já ensinei a eles, multiplicar eu ensinei. Eu tô achando um pouco de dificuldade, até falei com a professora dele que prejudicou agora. Que era pra ser trabalhado desde a Sala Especial, o Soroban.

Pesquisadora - O que você pensa sobre a cegueira e como ela afeta a escolarização dos teus filhos? Pra você o que é cegueira? Estar cego?

Mãe 3 - Acho que é difícil, porque até pra se locomover, pra ir à escola. É difícil, tudo é difícil pro deficiente visual. No transporte, na escola, Acho que é muito difícil e as oportunidades são muito poucas, principalmente na escola. Eu acho.

Pesquisadora - Você falou que conhece algumas leis. As escolas são obrigadas a aceitarem e a buscar recursos pra ajudar aquela pessoa.

Mãe 3 - Mesmo assim ainda é com dificuldade, porque tipo assim, o mais novo está no Bandeira Tribuzzi, aí a itinerante vai uma vez por semana e às vezes nem vai, pra corrigir as atividades, pra ver o que foi feito.

Pesquisadora - A maior dificuldade é quanto à locomoção deles?

Mãe 3 - É. De manhã eu levo o mais velho e o pai leva eles pro Centro. É o horário que ele vai pro trabalho e já leva. Aí daqui a pouco ele sai, 12:40h, aí o mais novo já vem com o irmão dele caçula do Centro. Porque senão não dá tempo pra mim.

Pesquisadora - E o que vocês fazem pra diminuir essas dificuldades que eles têm, de locomoção, de aprendizagem mesmo com relação ao material, que você falou que o material é mais escasso pra eles...

Mãe 3 - Como eles ganham livros normais, que os outros alunos ganham aí eu tenho que ler tudinho pra eles.

Pesquisadora - Pra eles é o mesmo livro dos outros?

Mãe 3 - É o mesmo dos outros. Só que não em Braille. Não só eles não, todo aluno deficiente visual não tem livro em Braille.

Pesquisadora - Lá no COLUN tem vários alunos deficientes visuais?

Mãe 3 - Tem vários alunos. No COLUN, tem [...], tem [...] tem [...] mas não tem livro.

Pesquisadora - Essa parte ainda é deficiente?

Mãe 3 - É, essa parte é.

Pesquisadora - E na escola você encontra abertura para participar dessa escolarização dos meninos? Os professores são abertos pra você ir lá, conversar, saber das coisas?

Mãe 3- Os professores ajudam bastante eles ditam. Ditam as atividades pra eles... quando é na sala, às vezes os coleguinhas ditam. Como é lento pra escrever, cansa né? Aí...

Pesquisadora - Eles precisam de um tempo maior nas atividades. A forma como você participa hoje na escola deles, é diferente de como você gostaria ou não? É isso mesmo. A tua participação é essa de levar na escola, de ler...

Mãe 3 - É, é essa .

Pesquisadora - Você acha importante que os pais participem do processo de escolarização do filho?

Mãe 3 - Sim, os pais que estão presentes, pra saber o que tá acontecendo, se está aprendendo, se não tá, é importante sim.

Pesquisadora - Como você e seu marido participam da vida escolar deles? É nesse levar e trazer?

Mãe 3 - Levar e trazer. Nas atividades.

Pesquisadora - Eles participam de atividades sociais, lá na escola, das festinhas que têm. De Educação Física, essas coisas?

Mãe 3 - Participam. Todos os dois.

Pesquisadora - E na família, vocês costumam sair com eles, se divertir?

Mãe 3 - Pra todo lado, quando tem feriado a gente viaja. Eles estão sempre envolvidos.

Pesquisadora - Você considera que sua participação hoje no processo de escolarização deles é importante para o desempenho e a aprendizagem deles? Influencia ou não?

Mãe 3 - É importante, que aí fica incentivando a ajudar eles as atividades, levar pra escola. Ajudar, eles se sentem mais seguros. Que tão aprendendo, saber que vai ser bom. É tão ruim a gente só ficar em casa, sem fazer nada. Eu conheço é muito, lá da escola. Que a mãe não leva até hoje.

Pesquisadora - Como é que você avalia essa parceria, esse diálogo entre a escola e os pais, a família, isso melhora o desempenho, influencia na escolarização ou dá pra avançar mais?

Mãe 3 - Tinha que ser mais...

Pesquisadora - E o que precisava pra melhorar essa troca, esse diálogo com a família e a escola?

Mãe 3 - É porque às vezes, a escola, principalmente a escola municipal, os professores não tão nem aí.

Pesquisadora - Você não percebe muito empenho por parte dos professores?

Mãe 3 - É. Às vezes eu cobro. Cadê a professora itinerante pra corrigir os trabalhos? No dia das provas. É muito pouco. É muito desinteressada.

Pesquisadora - Ela não tem esse contato com você?

Mãe 3 - Depois que passou dois meses de greve, em já vi ela uma vez depois que as aulas começaram.

Pesquisadora - A tua disponibilidade de tempo para participar da vida escola deles. É qual?

Mãe 3 - Qualquer horário.

Pesquisadora - Qualquer momento você tem disponibilidade?

Mãe 3 - Nem toda vez. Só quando eu posso.

Pesquisadora - Em sua opinião, que outras atividades podiam ter pra envolver mais os pais, principalmente escolares que tenham pessoas com deficiência visual? O que poderia ser feito na escola, que os pais pudessem estar mais próximos?

Mãe 3 - Não sei. Nunca tinha pensado nessa questão.

Pesquisadora - Você como mãe de dois deficientes visuais, você deixa eles mais soltos ou você é superprotetora?

Mãe 3 - Sou superprotetora. Porque até pra comer eu tenho que tirar as espinhas, desfiar...

Pesquisadora - Eles não comem só?

Mãe 3 - Comem, mas quando se trata de um peixe ou ir pra rua, não deixo só, não deixo de jeito nenhum.

Pesquisadora - Eles não vão nem aqui?

Mãe 3 - Tenho medo, é ladeira...

Pesquisadora - Eles não conhecem a rua?

Mãe 3 - Conhecem, mas eu tenho que tá olhando, vigiando.

Pesquisadora - Os vizinhos não têm esse cuidado?

Mãe 3 - Eu não confio tanto.

ENTREVISTA Nº 4

Pesquisadora - Qual o tempo que você convive com seu filho?

Mãe 4 - O dia todo, quer dizer, ele estuda pela manhã e frequenta o CAP duas vezes na semana.

Pesquisadora - Você é a responsável /cuidadora direta dele?

Mãe 4 - Sim. Eu acompanho ele em tudo.

Pesquisadora - Ele iniciou a escolarização com qual idade?

Mãe 4 - Quando ele começou a ir pra escola, ele tinha uma faixa de cinco ou seis anos. Ele começou naquela escola em frente à Gabriela, na ESCEMA.

Pesquisadora - Lá na Escola de Cegos.

Mãe 4 - De lá foi que eu tirei ele, que na época que ele começou, ele era uma criança muito revoltada, muito rebelde, só queria bater nos meninos. Bateu na professora. Aí eu tirei ele de lá. Foi eu que tirei. Aí o rapaz lá desse colégio me indicou o CAP. Aí eu fui no CAP, o pessoal mandaram levar os documentos. Eu levei e matriculei ele. E graças a Deus quando ele começou lá, ele se tornou outra criança, melhorou em tudo. Ele era uma criança revoltada. Não sei se é porque tava recente da visão que ele tinha perdido. Aí ele era revoltado.

Pesquisadora - Qual o tipo de ajuda que você dá pra ele na escolarização?

Mãe 4 - Levar a escola, eu trago pra escola, que eu não sei ler nem escrever. As atividades assim do colégio, eu me informo com a professora. Como ele tá na escola, se é preciso assinar alguma coisa. Os relatórios dele, elas que lêem pra mim, aí eu só faço assinar. E quem acompanha ele mesmo é só eu. Em tudo pra ele sou eu.

Pesquisadora - Você começou o Fundamental e não terminou, só é alfabetizada, como é?

Mãe 4 - Eu não estudei, eu só aprendi a assinar meu nome, porque eu ia em casa botando as letras pra mim aprender em casa. Eu pegava o documento, hoje eu sei um pouquinho assinar. Às vezes, eu ainda erro um pouquinho. Quando é pra mim assinar algum documento que eu não sei, eu fico um pouquinho nervosa. Mas é assim.

Pesquisadora - E o pai dele, ele tem que idade?

Mãe 4 - O pai do [...]?

Pesquisadora - Não é o mesmo dos outros meninos?

Mãe 4 - O pai de [...] é um, teve o pai dos dois outros e o que eu namoro hoje com ele. Dele. Do pai dele, só sei do primeiro nome.

Pesquisadora - Ele tem que idade mais ou menos?

Mãe 4 - Ele tem uma faixa de uns trinta e dois anos, porque na época que eu comecei a namorar com ele, ele tinha vinte anos. Eu tinha 17 anos. Ele é mais velho do que eu. Eu tô botando assim que ele tenha uns trinta e dois.

Pesquisadora - Você só sabe o primeiro nome dele? Vocês tiveram um envolvimento rápido?

Mãe 4 - Foi só um envolvimento. Foi só um caso, um namorico...

Pesquisadora - Você não sabe nada da vida dele?

Mãe 4 - Não sei nada da vida dele, eu só sei que ele é casado agora.

Pesquisadora - Ele não sabe nada da vida do Luis?

Mãe 4 - Nada, porque na realidade quando eu engravidei, que eu procurei ele, ele veio dizer pra mim pra esquecer o endereço da casa dele. Eu fiz o que ele me pediu, eu esqueci.

Pesquisadora - A renda familiar de vocês é mais de um salário, dois salários...?

Mãe 4 - Eu tenho o salário do meu filho.

Pesquisadora - Ele tem o benefício de prestação continuada?

Mãe 4 - Ele tem o benefício, aí eu recebo a bolsa família deles tudinho, que ele também tá incluído na bolsa família. Minha renda é um salário, mais R\$340,00 que eu recebo da bolsa família.

Pesquisadora - Dá um salário e meio, então?

Mãe 4 - Dá quase dois salários.

Pesquisadora - Quando você estava grávida dele, você disse que estava com 17 anos...

Mãe 4 - Eu estava com 17 anos.

Pesquisadora - Aconteceu alguma coisa durante a gestação? Algum problema durante a gestação?

Mãe 4 - Eu não fiz pré-natal dele, eu não fiz um exame, eu não fiz nada, não vou mentir. Porque na época eu tinha chegado recente em São Luis, na casa da mulher que trabalhei e morei lá. Aí eu conheci ele, engravidei...

Pesquisadora - Você não sabe se teve alguma doença na gravidez?

Mãe 4 - Eu não sei, porque não fiz o pré-natal.

Pesquisadora - A cegueira dele foi...

Mãe 4 - Foi devido à válvula.

Pesquisadora - E ele começou a usar a válvula quando?

Mãe 4 - Quando eu fiquei grávida foi muito problemática, assim... minha patroa brigava muito comigo.

Pesquisadora - A sua pressão era alta?

Mãe 4 - Não sentia problema dessas coisas aí não. Eu ficava agoniada com a situação. Ela brigava comigo.

Pesquisadora - A sua patroa?

Mãe 4 - É. Eu não tinha aquele tratamento... quando uma mulher tá grávida tem que ter um tratamento e eu trabalhava muito. Foi isso, eu sofria muito... eu tinha perdido minha mãe, eu não tinha ninguém por mim. Aí o médico disse que foi passando tudo pra criança, aquele sofrimento foi passando pra ele e aí eu não fiz pré-natal, não fiz nada pra saber como ele foi gerado na minha barriga, porque quando eu tive ele... eu tinha 17 anos, ele tinha sete meses. Não deu tempo dele virar e ele nasceu foi de pé. Foi isso que aconteceu.

Pesquisadora - E aí quando foi que você descobriu que ele tinha uma deficiência visual?

Mãe 4 - Depois que eu tive ele, ele foi pra incubadora...

Pesquisadora - Quanto tempo?

Mãe 4 - Ele passou uns três mês na incubadora, porque ele não teve força pra sugar o peito. Era muito fraquinho, ele nasceu com menos de um quilo. Quando ele saiu da incubadora, já foi pra operar.

Pesquisadora - Do que?

Mãe 4 - Já foi pra operar da cabeça. Ele teve líquido na cabeça. Hidrocefalia.

Pesquisadora - Aí ficou internado... ele tinha a cabeça crescida por causa do líquido?

Mãe 4 - Tinha a cabeça grande. Não era totalmente grande, aí o médico me deu alta. Já ficou uma consulta agendada com ele e quando eu voltei pra consulta, o neuropediatra, neurocirurgião notou que a cabeça dele tava crescendo. Aí eu disse que a cabeça dele pesava muito no meu braço. Ele tinha dois nós assim que era molinho. Aí imediatamente ele foi internado pra operar. Não deu tempo da cabeça dele crescer.

Pesquisadora - Ah! Não chegou a ficar grande. Aí fez a cirurgia com quantos meses?

Mãe 4 - Ele tinha uns quatro meses de nascido.

Pesquisadora - Quando ele chegou em casa, do hospital, tu percebias alguma coisa de diferente nele?

Mãe 4 - Não, quando ele operou ficou uma criança normal, brincava, ele enxergava. Eu até trabalhava na casa de família. Aí eu botava ele perto de mim, todo o tempo... não ficou uma criança do pescoço mole, sentava normal, andou normal, aí eu comecei... eu trabalhava na casa dos outros e aqui e acolá, eu nunca tive apoio de ninguém, dos parentes, irmãos, muito menos de pai.

Pesquisadora - Tu tens parentes aqui?

Mãe 4 - Eu era só, nessa época eu era só. Aí ficou dele operar, eu sempre fazendo acompanhamento. Dois em dois mês, três em três mês, seis em seis mês, levando ele pra saber como é que ele tava né? Aí eu engravidei desse meu outro filho, que hoje tem 11 anos, aí eu não tive mais aquele tempo assim pra tá com ele no médico, porque minha barriga começou a crescer, eu ia de ônibus... aí eu tive um problema com ele, passou do tempo de eu trocar a válvula dele, passou do tempo...

Pesquisadora - Quanto tempo?

Mãe 4 - Eu não me lembro muito, porque isso aí eu já me esqueci, mas eu tinha as data certinha, o mês pra ele ser internado. Aí passou dessa data e do mês e eu não fui. E quando eu retornei, ele operou, quando ele operou deu aquele problema de criança que dá convulsão. Ele operou, eu acho que ele tava

rejeitando a válvula. Porque nessa época, o pai dele que ficou responsável por ele, porque eu já tava no mês de ter neném.

Pesquisadora - O pai biológico dele?

Mãe 4 - O pai legítimo. Ficou com ele. Eu tive meu outro menino, com seis meses que eu tava parida eu fui pegar ele de volta. Eu até assinei um papel, porque nós fomos na justiça... Teve aquele problema que ele queria ficar com ele e nós fomos na justiça. Nessa época ele era registrado só como meu filho, não tinha nome de pai, a Justiça obrigou ele a registrar.

Pesquisadora - E aí fez exame de DNA, alguma coisa assim?

Mãe 4 - Não, não foi feito nada, porque lá na hora a juíza mandou ele reparar bem, olhar pra ele e olhar pro filho dele, é a cara dele. Não teve nem como ele negar. É a cara dele, o [...] não puxou nadinha pra mim.

Pesquisadora - Como é que foi dado o diagnóstico pra você?

Mãe 4 - Quando foi dado... Quando eu fui pegar ele, o médico disse pra mim, ele disse pra mim: Ó mãe ele vai perder a visão aos pouquinhos, vai percebendo como ele vai reagir, como ele ficar reagindo, se ele ficar uma criança revoltado, você tem que chegar conversar com ele, procurar alguém pra conversar, alguém, pediatra, psicólogo. Aí eu fiz o que ele mandou, ele foi perdendo aos pouquinhos, mas eu todo o tempo fazendo acompanhamento, todo mês indo ao médico.

Pesquisadora - E qual foi sua reação diante desse diagnóstico?

Mãe 4 - A minha reação? Eu fiquei tranquila porque o médico já tinha me alertado que ele ia ficar com algum problema.

Pesquisadora - E você aceitou bem?

Mãe 4 - Aceitei, assim numa boa, porque eu já sabia o que ia acontecer, médico até me disse, me falou uma frase até hoje não sai da minha memória.

Pesquisadora - O que foi que ele disse?

Mãe 4 - Que quando ele completasse 12 anos, que ele fizesse a segunda cirurgia, que ele vai fazer... Que eu vou correr atrás agora que ele já tá com 12 anos. Quando ele fizesse a outra cirurgia que viesse, era capaz dele não suportar a cirurgia. Dele não agüentar.

Pesquisadora - Dele vir a falecer?

Mãe 4 - Hum hum, eu sou alerta com isso aí também. Tudo isso aí eu sou alerta.

Pesquisadora - E como você fica com... Como se sente com relação a isso? Quando você pensa nessa questão?

Mãe 4 - Eu não penso, eu nem quero pensar. Porque tem um ditado popular, que para Deus nada é impossível. Então eu não vou pensar.

Pesquisador - O médico disse que essa hipótese pode acontecer?

Mãe 4 - Eu não quero pensar nisso, sou uma pessoa alegre, sorridente, feliz, converso com todo mundo. Eu sou normal. Seja o que Deus quiser... se Deus quiser, se Deus acha que ele deve ser meu, vai ser até homem, rapaz, me dar neto, bisneto... Só Deus é quem sabe, eu não vou me desesperar, sem saber. O médico me disse uma coisa, mas nada pra Deus é impossível. Se Deus quiser ele vivo? É sinal que Deus quer um futuro pra ele... Não vou entregar ele pra morte.

Pesquisadora - Na família tem mais alguém com deficiência visual?

Mãe 4 - Na minha família que eu saiba não tem nenhuma pessoa com deficiência.

Pesquisadora - Ele estuda na UEB São Raimundo, que facilidades você observa que ele tem? O que é fácil pra ele fazer?

Mãe 4 - Ele aprende as coisas rápido. Ele grava as coisas, ele aprende rápido mesmo.

Pesquisadora - Ele foi alfabetizado em Braille?

Mãe 4 - Foi. Ele estuda em Braille desde cedo. Ele tá aprendendo a ler agora.

Pesquisadora - Tem uma itinerante que acompanha ele na escola?

Mãe 4 - Tem. As terça e quinta ela acompanha.

Pesquisadora - E você percebe que ele é bastante interessado na escola, em aprender...?

Mãe 4 - Bem interessado, lá em casa mesmo quando não tem nada pra fazer, ele pega o livro dele e vai estudar sozinho.

Pesquisadora - Qual é a expectativa que você tem para o futuro dele na escola?

Mãe 4 - Na escola, o que eu desejo mesmo é que ele seja professor, instrutor de música ou tocador de piano. É o que eu quero para o futuro dele, ou professor...

Pesquisadora - E ele gosta dessas coisas?

Mãe 4 - Ele canta é muito lá em casa. E grava. Todas as músicas que ele vê, ele grava na memória dele e ele canta.

Pesquisadora - E você sempre teve expectativas boas pra ele?

Mãe 4 - Desde pequenininho. Não imaginava assim que ele ia aprender o Braille, porque eu não sabia também.

Pesquisadora - Você também não sabia que existia Braille pra deficiente visual.

Mãe 4 - Não sabia, depois é que comecei a acompanhar ele, foi que comecei a conhecer, a ver, eu vou na escola dele, eu acompanho ele direto. Agora depois que eu tive esses dois pequenininhos é que ficou mais difícil pra acompanhar ele. Mas tudo que tinha na escola eu tava junto, acompanhando direto ele. Eu não passava uma tarde em casa. Era só acompanhando ele.

Pesquisadora - O que você pensa sobre a cegueira? E como ela pode afetar na escolarização da criança?

Mãe 4 - Eu acho que não tem nada a ver. A cegueira, porque ele é uma criança normal, uma criança como outra qualquer. Ele aprende como uma criança normal.

Pesquisadora - E no que você percebe que ele tenha mais dificuldade na escola?

Mãe 4 - O que ele tem mais dificuldade na escola?

Pesquisadora - Você falou que ele tem facilidade em aprender e dificuldade não tem?

Mãe 4 - Não tem nenhuma. Ele não tem dificuldade na escola não. Em nada.

Pesquisadora - Ele pega as coisas bem rápido?

Mãe 4 - Rápido. Assim, na escola.

Pesquisadora - Aqui na escola você encontra abertura pra participar da vida escolar dele? O dia que você vem você consegue falar com os professores, falar com a direção, perguntar como ele tá na escola. Eles são abertos nesse sentido?

Mãe 4 - São abertos pra isso, saber como é que ele tá, eu entro, eu converso, eu pergunto pra professora como é que ele tá na sala, como ele tá se comportando. Toda vez eu pergunto e ela diz que não tem problema na escola. Ele obedece bastante. É bem tranquilo. Depois que ele começou a frequentar o CAP.

Pesquisadora - E qual a importância que você vê na participação dos pais na vida escolar dos filhos? Que importância tem para a escolarização dele?

Mãe 4 - Tudo não é?

Pesquisadora - Porque você acha isso importante, participar da vida escolar dele?

Mãe 4 - Porque eu fico mais informada das coisas. Acompanhando ele direito, então eu fico bem informada das coisas, como é que ele está, se ele é uma criança rebelde, se ele tá brigando, se tão batendo nele. Tudo isso eu quero saber.

Pesquisadora - Já houve algum caso assim, de alguma criança ter batido nele?

Mãe 4 - Na escola ele tem boa aceitação das outras crianças. As crianças gostam muito dele.

Pesquisadora - Você participa da vida escolar dele vindo deixar, falando com professores... O que mais?

Mãe 4 - Vindo deixar, vindo buscar. Eu nunca mando ele vim com ninguém, eu mesmo venho buscar, eu mesmo venho deixar. Eu enfrento tudo, sol, chuva. Não peço pra ninguém.

Pesquisadora - E na escola, ele participa das atividades de recreação, das festinhas, de tudo que tem na escola?

Mãe 4 - Participa de tudo que tem.

Pesquisadora - Educação Física?

Mãe 4 - Tudo que tem ele participa.

Pesquisadora - E na família?

Mãe 4 - Eu não ando em festas, as festas que eu acompanho só aniversário de criança. Aí eu levo todo mundo. Eu levo tudinho.

Pesquisadora - Você acredita que o fato de tá participando da vida escolar dele pode melhorar o desempenho e a aprendizagem dele?

Mãe 4 - Com certeza. Vai melhorar e muito, porque se eu não acompanhar, ele vai se sentir uma criança... Pôxa tudo que acontece na escola minha mãe não acompanha. Ele vai se sentir lá pra baixo. Se eu deixar ele na escola e abandonar ele... Pronto, acabou.

Pesquisadora - E quando você participa ele se sente assim, mais...

Mãe 4 - Mais feliz, pôxa minha mãe tá vindo junto comigo na minha festinha. Minha mãe me trouxe.

Pesquisadora - Como é que você avalia o diálogo que você tem com a escola. Essa abertura que você tem na escola. Você acha que é positiva, você acha que é bom ou precisa melhorar por algum motivo?

Mãe 4 - Não. É muito bom. Tá muito bom assim. Até agora tá bom demais. Até agora o ensino pra ele tá muito bom.

Pesquisadora - Qual é a disponibilidade que você tem pra participar das atividades escolares dele?

Mãe 4 - Assim, o tempo todo... Sempre estou disponível, quando tem uma reunião eu venho, participo da reunião. Trazendo os dois menores, mas eu venho. Se tem alguma coisa na sala, pra mim participar eu venho. Não deixo de vim não.

Pesquisadores - Na sua opinião, as atividades aqui na escola elas poderiam ser mais... envolver mais os pais ou tá bom assim, eles já envolvem bastante, como é que é?

Mãe 4 - Eles já envolvem bastante as atividades daqui.

Pesquisadora - Então não precisaria de mais coisas?

Mãe 4 - Não, de mais coisas não.

Pesquisadora - O pai que quer participar, ele participa?

Mãe 4 - Só não participa se não quiser.

Pesquisadora - Com relação ao pai biológico dele, como ele reagiu ao saber que Luis tinha deficiência visual?

Mãe 4 - Eu não sei nem dizer. Nós não conversamos sobre isso.

Pesquisadora - Ele participa da educação do seu filho, dá alguma coisa?

Mãe 4 - Não. Nunca deu e acho que nunca vai dar, porque ele não procura. Ele não visita na realidade, passa meses, anos sem ele ver o menino, sem ele saber do menino. Quem ainda fala sobre ele é a mulher dele, que ainda pergunta como é que tá o menino.

Pesquisadora - Vocês se dão bem?

Mãe 4 - Eu me dou bem, ela nunca me fez nada, nem eu fiz nada pra ela. Eu nunca morei com ele. Foi só namorico. Eu não tenho nada contra. Ele tem até outro filho.

Pesquisadora - E quando você teve o seu filho, que você descobriu a deficiência visual, você ficou com algum receio que os outros pudessem nascer com deficiência visual também?

Mãe 4 - Não, no início não. Eu fiquei com medo, quando eu engravidei do outro... dele nascer com problema. E do outro pra ver como é as coisas né. Eu morava com o pai dele, eu tinha o [...], morava com o pai do outro, eu tive uma gravidez muito sadia, porque logo eu comecei a acompanhar o médico direto, que eu fiquei com medo. Fiz todos os exames. Fiz tudo que teve direito. Fiquei com medo nascer com algum problema. Aí graças a Deus foi tudo bem comigo e não teve nenhuma complicação. Foi tudo normal, meus filhos são tudo normal, nunca tive nem cesariano. Tudo normal.

Pesquisadora - Tudo parto normal?

Mãe 4 - Tudo normal. Eu só liguei porque mandei fechar a fábrica porque senão ia ser filho demais.

Pesquisadora - Tem mais alguma coisa que você queira dizer sobre ele?

Mãe 4 - Não, acho que já disse tudo.

ENTREVISTA Nº 5

Pesquisadora - Quem é o responsável / cuidador dela?

Pai 5 - Somos nós dois, mas agora o tio é o responsável por ela lá na escola.

Pesquisadora - E vocês são o que pra ela?

Pai 5 - Ela é nossa filha. Pegamos ela com um mês de vida.

Pesquisadora - E qual o tempo que vocês convivem com ela, aqui, na casa de vocês?

Pai 5 - O período de convivência? Varia por causa dos horários dela, mas quando ela não está na escola ou no CAP ficamos com ela.

Pesquisadora - Qual o tipo de ajuda que vocês pais dão pra ela?

Mãe 5 - Comprar os materiais e levar à escola (agora são os tios que levam).

Pesquisadora - Quais são as pessoas que mais se envolvem na escolarização dela?

Pai 5 - Antes era nós, mais agora quem resolve as coisas são os tios. A gente vive só adoentado.

Pesquisadora - Como foi que vocês souberam do diagnóstico de deficiência visual dela?

Mãe 5 - Quando ela nasceu, tinha os olhos assim branquinhos. Só que eu pensava naquelas pessoas que nasce de olho torto, não tem? Então, parece que ela tava olhando lá... Aí eu disse: (pai) essa tua sobrinha é vesga do olho. Aí pronto, quando ela tava com nove meses, a mãe tava pro interior com a menina. [...] Ela já nasceu com defeito no olho...

Pai 5 - Antes disso, nós fomos numa reunião lá na... Raposa. Meu irmão falou que era pra nós ir a Raposa, que a mãe de [...] tinha tido uma menina, duas meninas e ela não tinha condição de criar as meninas. Nós não podia tomar conta da menina, que nós não ia manter a menina, só se nossas mulheres se comprometessem de ficar com ela. Pra tratar dela. Nós não tinha irmã mulher. Não tinha. Aí nós concordamos. [...] O avô comprou as coisinhas, ajeitou tudinho e quando foi antes de um mês, a mãe dela chega aqui em casa, com a meninazinha, a cabeça toda peladinha: titio, tá aqui a menina, eu vim só deixar pra vocês. A outra já tinha ficado na Raposa com a avó dela. Eu vim só deixar pra vocês, vocês não querem? Antes disso minha mulher disse assim: Ô [...], eu fiquei com vontade de pegar aquela menina pra criar. Eu disse: se tu tivesse me dito nós tinha ficado com a menina. Porque eu sou o mais velho deles dois. Se tu tivesse dito que queria nós tinha ficado logo com a menina. Aí quando ela chega com a menina, eu disse: tá bom. Deixa a menina aí. Ela entregou logo a menina pra nós. Aí nós fomos tratar de cuidar da menina. A mãe (adotiva) vai e disse assim: minha filha, só tem uma coisa, nós vamos perfilhar a menina como nossa filha.

Pesquisadora - Como foi descoberta a deficiência visual?

Mãe 5 - Nessa época a gente ainda não sabia que ela era cega mesmo. Aí depois que ela tava com um mês, foi que eu disse: (Mãe biológica) vamos marcar uma consulta pra essa menina. Aí fomos marcar a consulta lá no Posto. Aí a doutora lá do Posto deu logo encaminhamento pra APAE pra consultar de vista, pra saber o que era o problema dela e aí ela foi e marcou e no dia nós fomos. Aí eu fui com ela. Chegamos lá, quando ela entrou, demorou lá vem ela chorando. Eu disse: o que é menina? "A doutora disse que é pra senhora entrar lá também". Aí eu entrei, a doutora procurou pra mim, disse assim: Olha, eu mandei lhe chamar porque essa moça trouxe essa menina pra consultar. Aí ela disse que a menina ela tinha dado pra uma mulher e disse que a senhora tava aqui. Aí eu mandei lhe chamar porque essa menina aqui, esse problema aqui dos olhos, esse aqui, ela é cega, não enxerga nada.

Pesquisadora - Qual foi à reação da família ao saber da deficiência visual?

Mãe 5 - Aí nessa hora, eu me danei a chorar e a médica disse assim: “É por que a senhora toma conta desta menina, precisa à senhora se responsabilizar porque essa aqui tem que ter a pessoa pra saber cuidar dela e se responsabilizar por ela”. Eu disse: pois eu vou criar ela. Chegou em casa, isso aí foi um desespero de choro. A mão dela só vivia aqui (nos olhos), ela esgravatava o olho que só faltava sair...

Pesquisadora - E aí, como é que foi pra senhora que estava lá com ela?

Mãe 5 - Eu chorei muito. Fiquei muito triste.

Pesquisadora - E aí como a senhora reagiu a todas essas coisas...

Mãe 5 - A doutora passou encaminhando pra fazer uns exames lá na UDI, de lado da Santa Casa. Aí, eu mandei meu sobrinho ir lá, aí ele foi atrás, aí nesse tempo só pra fazer esse exame era cem reais, e a gente não fez assim porque não tinha dinheiro, não dava pra fazer. E por isso a gente ficou com ela. Tem gente que diz, ah! Se fosse vocês já tinha mandado carta pra Ratinho, Gugu, Sílvio Santos... pra ele mandar botar outro olho. Eu digo que não, só se for à gente dela, da parte do pai dela. Mas eu por mim não. Se é de eu mandar mexer e os olhos dela ficarem escorrendo... Porque ela é assim, mas o olho dela é limpinho, quem olho pra ela nem diz.

Pesquisadora - E vocês aceitaram numa boa? A deficiência dela também?

Mãe 5 - Foi difícil tirar essa mania dela, deu luta pra gente tirar esse negócio da [...]. E agora ela ficou é na cabeça, ela tá conversando, tá lendo, ela sacode a cabeça. Não tem o que dê jeito. Mas isso aí pode ser de dor nos olhos dela. Isso aí ninguém pode tirar ainda.

Pai 5 - A deficiência... A gente ainda nem sabia que ela tinha deficiência. Ela botava a mão no olho, coçava...

Pesquisadora - A outra menina, que é gêmea, mora com a mãe?

Pai 5 - Mora com a outra avó, mãe dela, que ela não tinha condição de criar, era pra nós ficar. Chegando lá eles mandaram chamar ela, ela veio. Aí o meu irmão lá do Cohatrac tava com ela. Aí chegou e disse assim: [...], a mãe dela quer largar o homem, ela não tem condições de ficar com essas meninas. E agora, o que nós vamos fazer? Se eu fosse mulher ou tu fosse mulher, a avó da menina disse logo: essa aqui eu vou ficar com ela, vou criar ela. [...]. Nós não tinha irmã mulher.

Pesquisadora - E o senhor, Seu [...] como reagiu quando soube que ela não enxergava nada?

Pai 5 - Minha mulher foi e quando chegou e trouxe ela, na época nós morava no sítio. Ela disse: Seu..., nossa filha é cega. “É cega?” que a mãe dela já tinha olhado a menina e disse pra ela: “minha filha, essa tua filha é cega”. Antes de fazer o exame. A mãe dela já tinha dito, gente idosa, né? E aí depois que ela foi fazer esses exames, e quando chegou e disse que a nossa filha era cega.

Pesquisadora - E na família de vocês tem mais alguém com deficiência visual?

Pai 5 - Não.

Mãe 5 - Não.

Pesquisadora - Vocês sabem se a mãe dela fez o pré-natal?

Mãe 5 - Quem que sabe ao menos se ela fez? Sabe nada. Porque isso aí, se a gente fosse nesse tempo atrás das coisas, tinha dado pra ir muito longe, porque ela com a idade de 11, 12 anos ela bebeu chumbinho, ela quase morreu. E aí quando ela engravidou da menina e como foi à primeira ainda tinha uma ‘resma’.

Pesquisadora - Vocês acham que a educação escolar dela, ela é importante ou não e por quê?

Pai 5 - É importante, pra nós aqui é importante.

Pesquisadora - Por quê?

Pai 5 - A educação dela é importante porque ela é uma pessoa muito curiosa. Ela aprende tudo, ela lê bem, a leitura do CAP, ela lê tudinho pra nós e explica pra mãe dela. Ela é muito curiosa. Ela pra nós aqui ela é 100% mais do que outras pessoas. Porque ela aqui, nós temos esse telefone aqui, ela tem o celular dela. Ela liga... Ela desliga... Ela fala, ela anota tudo direitinho. Você dá um número de telefone pra ela, ela grava. Ela grava na cabeça o telefone de todo mundo.

Mãe 5 - Esse aqui pode procurar o número do telefone pra mim, só se eu for buscar o papel, ela sabe tudinho na cabeça. Pode ser gente, vim de onde vier, ela dá conta.

Pesquisadora - Vocês encontram um tempo pra dar atenção à escolarização dela, saber como ela tá na escola. O que ela tá fazendo,....?

Mãe 5 - Quando eu tava podendo andar, não tinha um mês que eu não fosse lá no CAP ou no colégio da manhã. Depois que ela passou pra cá, eu não me preocupo mais. Agora lá pro CAP, não deu mais pra ir. No ano atrasado, quando a diretora foi pra botar ela pra cá, e ficava só estudando aqui, pra não ir pro CAP (a escola tem Sala de Recursos), essa menina uma noite não me deixou dormir aqui, chorando.

Pesquisadora - Por que ela queria voltar pro CAP?

Mãe 5 - Ela queria... Ela queria voltar pro CAP. A senhora vê, isso aí foi duas noite, eu junto com ela, dando as coisas pra ela. Ela fez um relatório de umas cinco folhas aí pra diretora...

Pai 5 - Ela escreveu umas cinco folhas pra Dona [...].

Mãe 5 - A diretora mandou me chamar, eu fui lá pra dar esse testemunho, ela dizendo... Ela contou que ela tinha sido criada era lá no colégio, ela era filha lá do CAP...

Pesquisadora - Mas na verdade o CAP não é uma escola, ele prepara o aluno pra sala comum de ensino. Acredito que o Juvêncio Matos tem Sala de Recursos, que ela pode utilizar, mas ela já era muito habituada ao CAP, então pra ela se desligar foi muito difícil...

Pai 5 - É acho que sim...

Mãe 5 - Fazer como a história, eu me dou bem. Eu sei que tem uma professora dela que trabalho no CAP e veio ensinar ela aqui de noite no ano passado. Tem uma maravilha de um trabalho que ela fez com essa professora...

Pesquisadora - E vocês vão à escola dela com frequência? Comparecem nas reuniões...?

Pai 5 - Nós vamos. Nós, como estamos assim mais doentes, eu mais a mãe dela quem vai mais é a tia e o tio...

Mãe 5 - O trabalho que ela fez com essa professora lá. Essa professora vinha era aqui de noite. Porque ela chorava que não ia passar, ela não ia mais estudar... Porque ela não ia passar, e essa professora vinha aqui: mãe, diga pra [...] deixar isso de mão, que ela vai passar e tudo isso essa professora fez. Quando ela apresentou lá na escola, no Juvêncio, os professores todos ficaram encantados com ela. Agora ela tá com outra professora itinerante aí que eu ainda não conheço, vi uma vez.

Pesquisadora - E começou agora a pouco?

Mãe 5 - Começou agora a pouco e aí eu não sei o que tá acontecendo porque ela vai pra lá de manhã e eu pergunto o que ela tá fazendo... Quando ela não vai, a professora fica ligando aí eu digo: senhora, o

dia que não der pra ela ir, porque eu mesma vejo, é porque não tem condição dela ir. Por exemplo, quando ela está menstruada, ela sente muita dor.

Pesquisadora - Qual a maior expectativa que vocês têm em relação ao futuro dela? Com a escolarização, o que vocês esperam que ela alcance?

Mãe 5 - Eu da minha parte, vou logo dizer, eu digo pra ela: minha filha, enquanto eu viver, enquanto eu existir, o que eu puder fazer por ti, o que eu puder te ajudar, eu te ajudo. Porque é a herança que eu tenho pra te deixar. É tu aprender e tu saber pra um dia ser alguém na vida. Porque nos dias aqui que eu fiquei ruim, eu chamei o tio dela (a mãe faz tratamento para câncer, quimioterapia) e a mulher dele é minha neta e minha filha. Eu que criei, entreguei ela pra eles. Eu disse: olha vocês vão tomar conta dessa menina, fazer de conta que a menina é de vocês, que eu tô nessa situação, se eu morrer, quem tem que cuidar é vocês, porque ela não vai ficar sozinha com o pai dela, porque ele não vai dar conta de cuidar de uma filha sozinha. E quem tem que cuidar é a tia, porque ela é uma mulher...

Pesquisadora - Seu [...], o que o Sr. espera para a escolarização de [...]?

Pai 5 - Eu espero ela ser assim uma professora... Pode até ser, não é?

Pesquisadora - Ela pode ser o que ela quiser. Por que ela tem condição.

Pai 5 - É, não é?

Pesquisadora - Resta saber o que vocês esperam pra ela no futuro, ela pode ser qualquer coisa que ela queira. Professora... Tem muita coisa que ela pode fazer...

Mãe 5 - Ela tá aprendendo a fazer esse negócio de computação, é como eu digo pra ela: minha filha você quer aprender, porque tinha uns trabalhos lá no CAP, que se não der para o motorista vim buscar, ela não vai, porque o tio dela trabalha, a tia dela trabalha também. Aí eu não tenho mais disposição, não posso ir e o pai tem problema de pressão, um medo de passar mal no carro. E aí já fica difícil.

Pai 5 - Ela disse que vai comprar um computador pra ela...

Mãe 5 - Se o motorista não vier buscar um dia ela não tava mais indo pra lá agora, porque no tempo da outra diretora, ela queria que a gente botasse ela no ônibus, pra ela saltar sozinha lá no CAP. No CAP uma coisa que ela ainda não acostumou foi com a bengala... Ela não anda com a bengala, ela mesma anda correndo nessa casa, a senhora precisa ver. Vai na casa da vizinha, eu só não deixo ela ir pro outro lado, para atravessar ela só.

Pesquisadora - No que vocês percebem que ela tem facilidade na escolarização?

Pai 5 - Tem facilidade pra estudar, para aprender computação.

Pesquisadora - Ela já fez algum curso?

Mãe 5 - Não, ela não fez. Ela não fez porque não tinha como ir, quem levasse ela. Se fosse lá no CAP ela não perdia. A menina se criou lá no CAP, é invocada com o CAP. Ela fala todo dia: agora não vejo mais as professoras da tarde. Não vejo mais minhas amigas... não vejo minhas tias. Porque ela vai só de manhã, o reforço parece que são outros.

Pesquisadores - São outras pessoas... Outros professores...

Mãe 5 - É assim, ela diz: eu nunca mais vi minhas colegas, nunca mais vi minhas amigas, é aquela coisa. É minha filha, se eu pudesse andar contigo, tu não perdia, porque ainda hoje eu ia com ela.

Pesquisadora - No que vocês acham que tem dificuldade na escola?

Mãe 5 - A dificuldade dela lá no colégio, ela mesma diz, é com cálculo.

Pesquisadora - Matemática?

Mãe 5 - Matemática, ela tava dizendo que não ia passar.

Pesquisadora - Mas lá no CAP tem o professor de Soroban, que ajuda a fazer cálculo. Ela pode pedir pra ele reforçar mais. Mais tempo com ela. Ela aprende mais.

Mãe 5 - Ela diz: mamãe, eu não vou passar. Este ano eu não vou passar.

Pesquisadora - Quando vocês vão á escola dela, vocês conseguem falar com os professores, com a direção? É aberta para os pais?

Mãe 5 - Agora é a tia dela que vai e conversa. Ela diz que é pra conversar mesmo.

Pai 5 - É a tia dela ou o tio que vão agora.

Pesquisadora - Vocês acham que seja importante para os pais participarem da escola dos filhos?

Pai 5 - É importante, porque nós os pais... A gente não pode deixar ela só por conta dos professores. Alguma coisa que acontece com ela, que ela faz lá, as professoras tem que falar pra nós, pra gente saber e poder falar com ela aqui.

Pesquisadora - E como vocês participam da vida escolar dela, vocês vão lá falar, a professora manda chamar?

Pai 5 - Agora tem a tia dela, que é quem acompanha. Ela tem dois filhos que estudam com [...] e acompanham ela todo dia na escola.

Mãe 5 - Ela vai com a tia ou os filhos dela. Tem também a vizinha que trabalha lá no colégio. Aí ela vai com a vizinha. No colégio quem acompanha são os dois meninos, pra ir e vim.

Pesquisadora - Atualmente vocês participam pouco pela questão da saúde?...

Pai 5 - É. Na reunião que tem lá, quando não é a tia, é o tio.

Pesquisadora - E vocês ou eles conhecem os professores dela?

Mãe 5 - Esses dela de agora, que ela tá estudando não. Os do ano passado eu conheço alguns. Tem dia que são cinco, seis professores num dia só.

Pesquisadora - Porque agora é diferente. É um professor por disciplina. Aí é diferente mesmo.

Mãe 5 - Quando a tia dela vai lá ela diz: mamãe eu falei só com uma professora. Aí tal dia, tal hora é que pode falar com outra. É assim aquela porção de professor. Não dá pra conhecer todos.

Pai 5 - Mesmo nós não vamos, nós não anda mais assim, tá vendo...? Eu não posso deixar a mãe dela sozinha.

Mãe 5 - Agora quando era só uma professora que trabalhava com ela na sala... Só teve uma professora dela, que ela estudou um ano lá, eu não tinha jeito pra sentar e falar com ela. Mas, era só uma. Eu não simpatizava assim com ela. Uma vez eu fui falar com ela, essa mulher saiu com uma grosseria. Aí eu falei com a diretora e contei toda a história pra ela dessa professora. [...] Ela era toda grosseira, mas as outras professoras que trabalharam com ela, eu sentava e nós batia papo mesmo, conversava de tudo. Aí eu digo pra ela [...]: Minha filha lá no CAP, pra mim quando ela está lá, faz de conta que ela tá na minha casa. Eu não me preocupo com nada.

Pesquisadora - Vocês se sentem mais seguros?

Pai 5 - É isso.

Mãe 5 - Aqui tem certas brincadeiras que eu não posso ir com ela, aí quando a tia não pode ir com ela, ela não vai.

Pesquisadora - Quando tem as festinhas na escola?

Mãe 5 - Chega lá nas festinhas e não tem aquelas pessoas que olham ela, que tomam conta dela, aí ela nem vai.

Pesquisadora - Ela só vai se tiver alguém disponível pra ir com ela?

Pai 5 - Ela só vai com alguém.

Mãe 5 - Ela já foi dois passeios com eles, mas só porque os meus netos que estudam na mesma turma foram, ela vai junto com eles. Mas só com os professores da escola mesmo eu não tenho confiança.

Pesquisadora - E aqui na família, ela vai às festinhas, passeios, como é que é?

Mãe 5 - Ela vai só com essa filha minha, só com ela mesmo, senão ela não vai pra parte nenhuma aqui.

Pesquisadora - Considerando a escola dela e o CAP, que são os lugares que ela mais frequenta, vocês consideram que a integração entre a escola e a família é boa? Como é essa relação?

Mãe 5 - Nessa parte aí é tudo bom.

Pai 5 - É boa a relação. Pra nós aqui é tudo bom. Quando eu comecei, que eu matriculei ela lá no CAP, quando eu cheguei com ela, a diretora disse que ela era uma princesinha. Aí gostaram dela e de lá pra cá... Tem que também trabalha no Juvêncio Matos com ela, que é muito legal com ela. Aliás, todas as professoras, tudo, tudo... tem uma que já levou ela pra passear no Ribamar...

Pesquisadora - Como vocês avaliam essa integração com a escola? Ela é importante?

Pai 5 - É muito importante, a gente se dá bem e porque nós aqui achamos que todas as pessoas que trabalham com ela são importantes.

Pesquisadora - E isso é bom pra escolarização dela?

Pai 5 - Melhora demais.

Mãe 5 - Ela aprende mais.

Pesquisadora - Vocês me disseram que não conhecem todos os professores dela e agora que vão pouco a escola, por causa da locomoção de vocês. Nas vezes em que precisaram de alguma informação ou precisaram resolver algo na escola, vocês foram bem acolhidos, foram atendidos, resolveram as coisas que tinham que resolver?

Pai 5 - Resolvemos, não teve problema.

Pesquisadora - Vocês acham que a escola tinha mais que ter mais atividades ou está bom assim?

Pai 5 - Tá bom assim. É verdade que agora a gente não participa, mas tem os tios que participa muito bem.

Pesquisadora - E vocês acham importante que ela esteja estudando, procurando melhorar na escola?

Pai 5 - Pra nós é importante, porque ela tá correndo atrás e quero que melhore mais.

Mãe 5 - Ela é interessada pra aprender. Tem dia que ela chega do CAP, às vezes já é 12:00 horas e eu digo: minha filha tu podia não ir agora de tarde pra escola... Não mamãe eu vou. Aí só dá tempo de

tomar banho e vestir a farda e vai embora de novo, chaga aqui e já é noite, tem dia que eu digo que vou ligar pra escola “Tu tá estudando é de dia e não de noite” (risos).

Pesquisadora - Tem que deixar ela estudar mais.

Mãe 5 - Ela diz: Não mamãe é que às vezes tem o último professor que quando chega e vai dar aula já é cinco horas e o ônibus demora a passar.

Pesquisadora - Ah! Certo, ela tem razão. Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar?

Pai 5 - Não.

Mãe 5 - Já falamos tudo.

Pesquisadora - Obrigada por me receberem.

APÊNDICE B - Declaração do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAPDV

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que esta instituição possui todas as condições (humanas e materiais) para a realização da pesquisa intitulada: “**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: o discurso dos pais sobre suas expectativas e acompanhamento de seus filhos com cegueira**”, cujo objetivo principal é investigar quais as expectativas e acompanhamento/participação dos pais de filhos com cegueira, no processo de escolarização desses alunos. O CAP será um dos locais de realização da pesquisa inicial, onde a pesquisadora terá acesso ao número de alunos cegos, com idades de até 18 anos, matriculados nas escolas comuns que frequentam o CAP e fará contato com seus pais, para efetivar a pesquisa que será realizada através de entrevista semiestruturada. Dessa forma, autorizamos a realização desta pesquisa.

A pesquisadora Edilena de Jesus Sousa Santos é aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA - assim como sua orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Moura da Silva.

Atenciosamente,

São Luis, _____ / _____ / 2012

Assinatura da Diretora

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a), a participar da pesquisa “**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: o discurso dos pais sobre suas expectativas e acompanhamento de seus filhos com cegueira**”, sendo as responsáveis a mestrande Edilena de Jesus Sousa Santos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Moura da Silva (orientadora - UFMA).

Esta pesquisa tem como objetivos:

1. Conhecer as expectativas dos pais para com seus filhos com cegueira;
2. Investigar como se dá o acompanhamento/participação dos pais na vida escolar de seu filho cego.
3. Identificar as facilidades e dificuldades apontadas pelos pais na escolarização do seu filho com cegueira;
4. Relacionar as expectativas com a forma de acompanhamento/participação.

Esta pesquisa possibilitará aprofundar o conhecimento sobre as opiniões dos pais em relação ao processo de escolarização do seu filho cego, identificando suas expectativas, assim como sua participação. Considera-se importante aos educadores o conhecimento sobre as expectativas dos pais e como se dá essa participação. Com isto espera-se contribuir com os profissionais que prestam atendimento especializado a ele, ao apontar caminhos teóricos, no sentido de compreender o distanciamento entre a escola e a família, e, as possibilidades em diminuir esse distanciamento, de que tanto se fala.

Caso concordem em participar da pesquisa, os senhores deverão assinar ao final deste documento. Sua participação não é obrigatória e o senhor(a) terá a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Concordando em participar da pesquisa, os senhores responderão a uma entrevista, informando sobre seu/sua filho (a) cego (a), suas expectativas e acompanhamento/participação na vida escolar dele(a), assim como as facilidades e dificuldades encontradas no processo de escolarização.

Assegura-se que não haverá qualquer tipo de risco e/ou desconforto (físico ou psicológico) para os senhores, pois estamos preparados para dar esclarecimentos sobre cada etapa do processo.

Serão mantidas em segredo todas as informações obtidas e não serão divulgados os nomes dos que participaram desta pesquisa, afirma-se ainda que participar deste estudo não

lhes acarretará nenhuma despesa, bem como não receberão dinheiro para participarem da pesquisa.

Vocês receberão uma cópia deste termo, no qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, da pesquisadora supervisora e do Comitê de Ética, podendo dessa forma esclarecer quaisquer dúvidas quanto à pesquisa a ser realizada.

Solicita-se ainda a permissão, para gravar as entrevistas, para que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Ressalta-se novamente que, nestas divulgações, suas identidades serão preservadas.

Tendo lido e entendido o que está escrito acima, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

São Luís, ___/___/20___

(Familiar participante como sujeito da pesquisa)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Edilena de Jesus Sousa Santos
Endereço: Mestrado em Educação - Universidade Federal do Maranhão - Av. dos Portugueses, S/N. Campus do Bacanga. São Luis - MA.
Telefone: 8114 - 5302 / 8828 -7066 e e-mail: edilenasousa@hotmail.com

PESQUISADORA ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Moura da Silva
Endereço: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão – Núcleo de Esportes. Av. dos Portugueses, S/N. Campus do Bacanga.
Telefone: 3301- 8172

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CONEP - UNICEUMA

Endereço: Rua dos Castanheiros S/N
Bairro: Jardim Renascença CEP: 65075-120
São Luis – MA
Telefone: (98) 3214-4265 FAX: (98) 3214-8600 E-mail: cep@ceuma.br

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com os pais ou Responsáveis

Prezado Pais ou Responsáveis,

O objetivo principal da pesquisa “**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: o discurso dos pais sobre suas expectativas e acompanhamento de seus filhos com cegueira**” é investigar quais as expectativas e o acompanhamento/ participação dos pais de seus filhos com cegueira, no processo de escolarização desses alunos. É sabido que a família exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento e na aprendizagem, como mediadora entre a criança e o mundo, partindo desse princípio, propõe-se investigar se existe relação entre as expectativas e o acompanhamento/ participação no processo de escolarização da criança cega.

Solicitamos sua participação nesta pesquisa, no fornecimento de informações, para que tenhamos esclarecimentos sobre quais são as suas expectativas e como vocês acompanham/participam da escolarização do seu/sua filho (a), visando contribuir com os profissionais que prestam atendimento especializado a ele, ao apontar caminhos teóricos, no sentido de compreender o distanciamento entre a escola e a família, e, as possibilidades em diminuir esse distanciamento, de que tanto se fala. Acredita-se, contudo, que o maior beneficiado com os resultados da pesquisa será seu (sua) filho (a).

Agradecemos a sua colaboração

Atenciosamente

Edilena de Jesus Sousa Santos - Responsável pela Pesquisa

Data da Entrevista: ____ / ____ / ____ Início e término: ____ às ____ horas

Local:

BLOCO I - IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS OU SUBSTITUTOS

1.1 - Da pessoa entrevistada:

(1) Nome: _____

(2) Grau de parentesco com o adolescente:

- a) Pai b) Mãe c) Tio d) Tia e) Avô f) Avó
 g) Irmão h) Irmã i) Padrinho j) Madrinha l) Outro

(3) Período diário que convive com o adolescente:

- a) Matutino b) Vespertino c) Noturno d) Matutino e vespertino

e) Matutino e noturno f) Vespertino e noturno g) Integral

h) Outro(s)

(4) Endereço:

Bairro: _____ Cidade: _____ Tel: _____

Responsável (cuidador principal): _____

1.2- Do adolescente:

(1) Nome: _____

(2) Data Nascimento: ____/____/____

(3) Idade: _____ (4) Sexo: _____

(4) Número de irmãos:

a) Um b) Dois c) Três d) Quatro e) Cinco f) Outro

(5) Idade que iniciou a escolarização:

a) 02 a 05 anos b) 06 a 10 anos c) 11 a 15 anos d) outra

(6) Escola em que o adolescente estuda: _____

(7) Grau de Escolaridade:

a) Ensino Fundamental (Séries Iniciais) b) Ensino Fundamental (Séries Finais)

c) Médio incompleto d) Médio completo e) 3º grau incompleto

f) 3º grau completo g) outro

1.3 Da família:

(1) A(s) pessoa(s) que mais se envolve(m) no processo de escolarização do adolescente:

a) Pai b) Mãe c) Tio d) Tia e) Avô f) Avó

g) Irmão h) Irmã i) Padrinho j) Madrinha k) Vizinhos

l) Outras

(2) Idade atual da mãe do adolescente ou substituta:

a) menos de 30 anos e) 31 a 40 anos f) 41 a 50 anos g) 51 a 60 anos

h) 61 a 70 anos i) Outra

(3) Profissão da mãe ou substituta:

a) Professora b) Médica c) Advogada d) Secretária

e) Enfermeira f) Dona de casa g) Doméstica h) Babá

i) Feirante j) Serviços Gerais k) Comerciária l) Dentista

l) Outra

(4) Grau de instrução da mãe ou substituta:

- a) Não alfabetizada b) Fundamental incompleto c) Fundamental completo
 d) Médio incompleto e) Médio completo f) 3º grau incompleto
 g) 3º grau completo h) Outro

(5) O pai da criança ou substituto tem atualmente:

- a) Menos de 30 anos e) 31 a 40 anos f) 41 a 50 anos g) 51 a 60 anos h) 61 a 70 anos
 i) Outra

(6) Profissão do pai ou substituto:

- a) Professor b) Médico c) Advogado d) Engenheiro e) Mecânico
 f) Pedreiro g) Autônomo h) Comerciante i) Carpinteiro j) Feirante
 k) Vigia l) Eletricista m) Motorista n) Garçon
 o) Outra

(7) Grau de instrução do pai ou substituto:

- a) Analfabeto b) Fundamental incompleto c) Fundamental completo
 d) Médio incompleto e) Médio completo f) 3º grau incompleto
 g) 3º grau completo h) Outro

(8) Renda familiar:

- a) Menos que um salário mínimo b) Um salário mínimo c) Dois salários mínimos
 d) Três salários mínimos e) Quatro salários mínimos f) Outro

BLOCO II - CONDIÇÕES DA GESTAÇÃO E DO PARTO:

(1) Idade da mãe no início da gestação:

- a) 12-15 anos b) 16 a 19 anos c) 20 a 23 anos d) 24 a 27 anos
 e) 28 a 31 anos f) 32 a 35 anos g) 36 a 39 anos h) Outra

(2) Número de gestações:

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7 h) Outro _____

(3) Controle pré-natal: a) Sim b) Não c) Não sabe

(4) Em caso de problema na gestação, indicar motivo (s):

(5) Local do parto da criança:

a) Domiciliar b) Hospitalar c) Outro

(6) Tipo de parto da criança foi:

a) Normal b) Fórceps d) Cesariano e) Prematuro f) Outro

(7) Tipos de doenças maternas durante a gestação:

a) Rubéola b) Toxoplasmose c) Sífilis d) Diabetes e) HSA
 f) Sarampo g) Pré ou eclampsia materna
 h) Outras
 i) Nenhuma

(8) Em caso positivo, indicar mês de ocorrência:

a) 1º. mês b) 2º. mês c) 3º. mês d) Outro

(9) Permanência da criança no hospital (após o parto):

a) Sim b) Não c) Não lembra c) Não sabe

(10) Motivo(s) da permanência da criança no hospital pós-parto:

(11) Doenças significativas complementares:

a) Sarampo b) Meningite c) Desnutrição d) Sífilis
 e) Toxoplasmose f) Rubéola g) Outras

BLOCO III - INFORMAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL DO ADOLESCENTE:

(1) Tipo de deficiência visual apresentada pelo adolescente:

a) Cegueira congênita b) Cegueira adquirida

(2) No caso de cegueira congênita indicar a(s) causa(s):

a) Toxoplasmose congênita b) Rubéola congênita c) Catarata congênita
 d) Glaucoma congênito e) Sífilis congênita f) Síndrome de Leber
 g) Malformações oculares h) Outra

(3) No caso de cegueira adquirida indicar a(s) causa(s):

a) Retinopatia da prematuridade b) Hipóxia perinatal c) Descolamento de retina
 d) Rubéola e) Catarata f) Glaucoma g) Sífilis
 h) Diabetes i) Toxoplasmose j) Traumas oculares k) Tumores oculares
 l) Acidente m) Outra

(3) No caso de cegueira adquirida indicar a(s) causa(s):

- a) Retinopatia da prematuridade b) Hipóxia perinatal
 c) Descolamento de retina d) Rubéola
 e) Catarata f) Glaucoma
 g) Sífilis h) Diabetes
 i) Toxoplasmose j) Traumas oculares
 k) Tumores oculares l) Acidente
 m) Outra

(4) No caso de cegueira adquirida indicar a idade:

- a) No 1º ano de vida b) 02 aos 05 anos c) 06 a 10 anos
 d) outra

BLOCO IV - INFORMAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL NA FAMÍLIA:

(1) Existência de deficiência visual na família do adolescente da pesquisa:

- a) Não b) Sim

(2) Em caso positivo, indicar a(s) pessoa(s) que apresenta(m) deficiência visual na família:

- a) Mãe b) Pai c) Irmão d) Irmã
 e) Avô paterno f) Avô materno g) Avó paterna h) Avó materna
 i) Tio j) Tia j) Outro

(4) Tipo de deficiência visual apresentada por cada pessoa:

- a) Cegueira congênita b) Cegueira adquirida

(5) No caso de cegueira congênita pelo(s) membro(s) da família, indicar a(s) causa(s):

- a) Toxoplasmose congênita b) Rubéola congênita
 c) Catarata congênita d) Glaucoma congênito
 e) Sífilis congênita f) Síndrome de Leber
 g) Malformações oculares h) Outra

(6) No caso de cegueira adquirida pelo(s) membro(s) da família, indicar a(s) causa(s):

- a) Retinopatia da prematuridade b) Hipóxia perinatal
 c) Descolamento de retina d) Rubéola e) Catarata
 f) Glaucoma g) Sífilis h) Diabetes
 i) Toxoplasmose j) Traumas oculares
 k) Degeneração senil de mácula l) Tumores oculares
 m) Acidente n) Outra

BLOCO V - INFORMAÇÕES SOBRE O DIAGNÓSTICO DE CEGUEIRA E AS EXPECTATIVAS DOS PAIS EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO

- (1) Como foi dado o diagnóstico? _____
- (2) Reação(ões) da família ao saber do diagnóstico de deficiência visual apresentada pela adolescente:

- (3) Qual escola seu/sua filho(a) frequenta?

- (4) Quais são suas expectativas quanto à escolarização de seu/sua filho(a) no futuro?
- (5) As expectativas que você tinha em relação à escolarização de seu/sua filho(a) mudaram após conhecer o diagnóstico? _____
- (6) Quais as facilidades que ele tem no processo de aprendizagem?

- (7) No que ele(a) encontra mais dificuldades na escola?

- (8) Qual o tipo de ajuda que vocês pais costumam dar ao adolescente, em relação ao processo de escolarização:

BLOCO VI - INFORMAÇÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO DOS PAIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS COM CEGUEIRA

- (1) Na escola você encontra abertura para participar da educação de seu/sua filho(a)? Como isso ocorre? É diferente de como você gostaria de participar?

- (2) Qual a importância da participação dos pais na vida escolar do filho com cegueira?

(3) Como vocês pais participam da vida escolar de seu/sua filho(a)?

(4) Seu/sua filho(a) participa de atividades sociais, recreativas ou esportivas na escola? Quais?
E com a família? _____

(9) Você acredita que a sua participação na vida escolar de seu filho é importante ou não? Por
quê? _____

(10) Você conhece ou já teve contato com os professores do seu filho (a)? Com que
frequência? _____

(11) Nas vezes que você esteve ou precisou estar na escola de seu filho (a), você foi bem
atendido e teve suas dúvidas esclarecidas e seus problemas resolvidos?

(12) Se você não costuma participar de atividades na escola de seu/sua filho(a), qual sua razão
para não ir? _____

ANEXO

ANEXO A - Parecer Consubstanciado de nº. 91.490 de 27/08/2012

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO
MARANHÃO - UNICEUMA



PROJETO DE PESQUISA

Título: Processo de Escolarização: o discurso dos pais sobre suas expectativas e interações com seus filhos com cegueira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 05587112.0.0000.5084

Pesquisador: Edilena de Jesus Sousa Santos

Instituição:

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 91.490

Data da Relatoria: 27/08/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de curso de mestrado, estudo de metodologia qualitativa do tipo estudo de caso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar como as expectativas e interações dos pais com seus filhos cegos influenciam no processo de escolarização desses alunos.

Objetivos Secundários:

- Identificar as especificidades das interações entre os pais e seus filhos cegos na vida cotidiana e no processo de escolarização;
- Relatar quais as expectativas dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos;
- Verificar quais as dificuldades e facilidades apontadas pelos pais nas interações com seus filhos cegos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos potenciais envolvidos.

Os benefícios serão indiretos pois a partir da compreensão das interações entre o deficiente visual e sua família, será possível contribuir para a melhor atuação de profissionais que trabalham com pessoas cegas, ao apontar caminhos de como estes estabelecem suas relações com o outro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e as autoras descrevem-na como pouco frequente quando se analisa a relação entre o deficiente e sua família.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há descrição do cronograma de atuação.

Recomendações:

Incluir o endereço e telefone do CEP-UNICEUMA no TCLE.

Endereço: DOS CASTANHEIROS

Bairro: JARDIM RENASCENÇA

CEP: 65.075-120

UF: MA Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3214-4265

Fax: (98)3235-8600

E-mail: cep@ceuma.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO
MARANHÃO - UNICEUMA



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se que esta pesquisa é relevante, e tem importância como instrumento de conhecimento do universo do deficiente visual para contribuir com maior inclusão social.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 06 de Setembro de 2012

Assinado por:
Eduardo Durans Figuerêdo

Endereço: DOS CASTANHEIROS
Bairro: JARDIM RENASCENÇA CEP: 65.075-120
UF: MA Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3214-4265 Fax: (98)3235-8600 E-mail: cep@ceuma.br