

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUÇÃO DE SABERES E SIGNIFICAÇÕES  
IMAGINÁRIAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA  
ALFABETIZADORA CEGA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Biviane Moro de Oliveira**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**CONSTRUÇÃO DE SABERES E SIGNIFICAÇÕES  
IMAGINÁRIAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA  
ALFABETIZADORA CEGA**

**por**

**Biviane Moro de Oliveira**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em formação, saberes e desenvolvimento profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra Helenise Sangoi Antunes**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONSTRUÇÃO DE SABERES E SIGNIFICAÇÕES  
IMAGINÁRIAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA  
ALFABETIZADORA CEGA**

elaborada por  
**Biviane Moro de Oliveira**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Helenise Sangoi Antunes, Prof<sup>a</sup>.Dra.**  
(Presidente/Orientador)

---

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão Prof<sup>a</sup>.Dra.**  
**PUC/RS**

---

**Maria da Piedade Resende da Costa Prof<sup>a</sup>.Dra.**  
**UFSCAR/SP**

Santa Maria, 28 de março de 2008

*“Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há também as que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol”*  
*(Pablo Picasso)*

***Dedico este estudo à Marli Terezinha Schmitt,  
pela possibilidade de conhecer sua história  
de vida e realizar esta encantadora pesquisa.***

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

Ao meu Deus, pela força.

Ao meu esposo, Adriano, pelo amor, pela compreensão, pelo estímulo e por todo o apoio incondicional.

Aos meus pais, José e Tereza, pelas incalculáveis demonstrações de amor e carinho em todos os momentos de minha vida.

Aos meus irmãos, Cristiano e Luciano, e à minha cunhada, Denise, pelo afeto que edifica nossa família.

À minha orientadora, Professora Helenise, pelos momentos de amizade, alegria, orientação teórica e pela confiança depositada nesta pesquisa.

À Professora Marli, agradeço pela realização deste trabalho, que não seria possível sem sua contribuição. Muito obrigada pela confiança, pela possibilidade de conhecer sua história de vida e, assim, admirar mais ainda seu trabalho.

Às colegas e amigas Andrisa e Elinara, pelo companheirismo, pelas alegrias e pelas trocas.

A amiga Jamily, pelo carinho, pelo apoio e paciência.

Aos colegas do mestrado com quem compartilhei muitos saberes e afetos.

A todas as colegas do GEPFICA, pela oportunidade de trabalhar em equipe e pelas contribuições.

Às professoras Lucy Kortz, Jane Pizarro Dorneles e Jupira Prado Lima, pela disponibilidade, auxílio e confiança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pelo convívio e pelas aprendizagens.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Enfim, dedico este trabalho a todos os amigos, colegas e professores que fizeram parte de minha história de vida. Muito obrigada.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

**Título: Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega**

Autora: Biviane Moro de Oliveira

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 28 de março de 2008

Este trabalho desenvolveu-se dentro da linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Constitui-se na busca de aproximação das significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega. As principais interlocuções teóricas contemplam o imaginário social, os saberes docentes, a deficiência visual e a utilização das histórias de vida como fonte de pesquisa. Para a realização do estudo, lançou-se mão da voz da alfabetizadora, utilizando-se a abordagem qualitativa e o método biográfico história de vida para, através de narrativas autobiográficas, buscar nas memórias dessa professora a história da construção de seus saberes e significações imaginárias construídas ao longo da sua trajetória como alfabetizadora com o sistema Braille. A partir das interlocuções teóricas do imaginário social, concluiu-se que a interlocutora da pesquisa mobiliza alunos, colegas, escola e a Associação de Cegos para instaurar significações instituintes, no sentido de mostrar, através de sua trajetória de vida, possibilidades de exercício profissional, de inclusão social e de conquista da cidadania plena. Com relação aos saberes docentes, constatou-se que estes são construídos nas vivências pessoais e na experiência docente da interlocutora, por isso, predominam em sua prática os saberes experienciais e os saberes pessoais. A pesquisa também apontou questões específicas relacionadas aos aspectos educacionais da deficiência visual, como a alfabetização pelo sistema Braille, a orientação e mobilidade, bem como a utilização de recursos específicos. Este estudo contribuiu para que essa história de vida, na sua singularidade, colabore para a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores, sobre a profissão docente e sobre a inclusão.

**Palavras-chave:** História de Vida; Alfabetizadora Cega; Imaginário Social.

**ABSTRACT**

Master Degree Dissertation

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

**Title: Knowledge construction and imaginary significations in the life trajectory of a blind literacy class teacher**

Author: Biviane Moro de Oliveira

Advisor: Helenise Sangoi Antunes

Date and local of defense: March 28<sup>th</sup>, 2008/ Santa Maria

This paper has been developed in the research line called Teachers' Education, Knowledge and Professional Development, of the Post-Graduation Program in Education, at the Federal University of Santa Maria. It has attempted an approximation to imaginary significations and knowledge constructed throughout the life of a blind literacy class teacher. The main theoretical references have included the social imaginary, teacher's knowledge, the visual deficiency and the use of life histories as research sources. To carry out this study, the qualitative approach and the biographical method of life history have been employed to search for this teacher's history of knowledge construction and imaginary significations, through her autobiographical narratives and memories of her experiences as a blind literacy class teacher who has worked with the Braille system. From social imaginary theoretical contributions, it has been concluded that the subject of this research mobilizes her students, peers, school and the Association of Blind People to establish instituting significations, so as to show, from her life experience, some possibilities of instituted significations, which deny possibilities of professional exercise to the visual impaired and which, in a certain way, prevent both their social inclusion and total citizenship. In relation to the teacher's knowledge, it was verified that this knowledge is built through both personal and teaching experiences. Because of that, personal and experiential knowledge has prevailed. This research has also pointed out specific issues related to educational aspects of visual impairment, such as literacy through the Braille system, orientation and mobility, and use of specific resources. This study has enabled this life history, in its singularity, to contribute towards new proposals in terms of teachers' education, teaching as a profession, and inclusion.

**Key Words:** Life History; blind literacy class teacher; Social Imaginary.

**LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 – Os saberes dos professores .....	97
---	----

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

- Figura 01 - Fotografia: Marli na década de 60 com seus irmão, na Escola Antônio Francisco Lisboa.....33
- Figura 02 - Fotografia: Marli na década de 80 fazendo uma homenagem à diretora Haidée Cadeco Zorzan na escola Antônio Francisco Lisboa.....43
- Figura 03 - Fotografia: Formatura no curso de pedagogia na Faculdade Imaculada Conceição – FIC em 1977.....45
- Figura 04 - Fotografia: Marli Schmitt na década de 80 início da sua carreira docente, lendo em braille na inauguração setor clínico da escola Antônio Francisco Lisboa 1984.....47
- Figura 05 - Fotografia: Marli em apresentação musical durante a inauguração do setor clínico da escola Antônio Francisco Lisboa 1984.....48
- Figura 06 - Reportagem de Jornal: época (1967) que destaca o fato de ser a primeira eleitora cega.....52
- Figura 07 - Fotografia: Em 1984 Marli participa do coral da escola Antônio Francisco Lisboa, na foto a apresentação feita no dia da inauguração do setor clínico da instituição.....53
- Figura 08 - Fotografia: Professora Marli na escola estadual Coronel Pillar junto com seus colegas professores na década de 80.....54
- Figura 09 - Fotografia: Comemoração do dia do professor em 1998, na escola Antônio Francisco Lisboa.....54

Figura 10 -	Fotografia: Marli no ano de 1997 durante apresentação de teatro junto com seus alunos.....	55
Figura 11 -	Fotografia: Marli participou do grupo de dança da escola, na foto acima o figurino utilizado em apresentações no ano de 2003.....	55
Figura 12 -	Reportagem de Jornal: Professora Marli na Capa do jornal Diário de Santa Maria do dia 6 de junho de 2006.....	56
Figura 13 -	Reportagem de Jornal: No interior do Jornal matéria relata curso que Marli está ministrando na UFSM para funcionários da Instituição.....	57
Figura 14 -	Reportagem de Jornal: Matéria do Jornal Diário de Santa do dia 15-3-2006 relata o trabalho desenvolvido pela professora em uma das escolas que trabalha.....	57
Figura 15 -	Reportagem de Jornal: Na romaria da Medianeira Marli faz leitura em braile durante a celebração.....	58
Figura 16 -	Imagem: Sorobã.....	69
Figura 17 -	Imagem: Cubarítimo.....	70
Figura 18 -	Imagem: Reglete de Bolso.....	70
Figura 19 -	Imagem: Reglete de mesa.....	71
Figura 20 -	Imagem: Punção.....	71
Figura 21 -	Imagem: Máquina de Datilografia.....	71
Figura 22 -	Imagem: Impressoras Braille .....	72

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo A -	Roteiro para entrevistas: Com a professora Marli Schimitt.....	113
Anexo B -	Roteiro para entrevista com a professora Luci Kortz, alfabetizadora da Professora Marli.....	114
Anexo C-	Roteiro para entrevista com a professora Jane Pizarro, professora de Marli quando ela cursou o científico(atual ensino médio), na Escola Manuel Ribas, na década de 70.....	115
Anexo D -	Roteiro para entrevista com a professora Jupira Prado Lima, colega da Professora Marli na escola Antônio Francisco Lisboa desde 1983.....	116
Anexo E –	Cedência de Uso.....	117

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 ESCOLHA DO TEMA DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Lembranças dos Caminhos Percorridos.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>22</b>
1.2.1 Objetivo Geral .....	23
1.2.2 Objetivos Específicos.....	23
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRATIVAS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Abordagem qualitativa e história de vida.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Instrumentos de produção de Informações.....</b>	<b>27</b>
2.2.1 A produção de narrativas através de entrevista semi-estruturada.....	27
2.2.2 Narrativas autobiográficas.....	29
2.2.3 Observações, fotografias e pesquisas documentais.....	31
<b>2.3 Marli Terezinha Shmitt: as narrativas autobiográficas de uma história de vida singular.....</b>	<b>33</b>
<b>3 ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Aspectos Educacionais.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Orientação e Mobilidade.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 Sistema Braille e alfabetização de cegos.....</b>	<b>66</b>
<b>3.4 Recursos Pedagógicos.....</b>	<b>68</b>
<b>3.5 Adaptações físicas e adequações didáticas.....</b>	<b>73</b>
<b>3.6 Inclusão: caminhos e vivências.....</b>	<b>74</b>
<b>4 AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS E SABERES CONTRUÍDOS.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 O Imaginário Social: as significações instituídas e instituintes.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2 Saberes Docentes.....</b>	<b>89</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “CONSTRUÇÃO DE SABERES E SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA ALFABETIZADORA CEGA” desenvolveu-se dentro da linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Este trabalho constitui-se na busca de uma aproximação com as significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega.

Utilizaram-se a abordagem qualitativa e o método biográfico história de vida para, através da própria voz da alfabetizadora, buscar em suas memórias a história da construção de seus saberes e significações imaginárias. Com isso, busca-se contribuir para que essa história de vida, na sua singularidade, colabore para a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores, bem como para a profissão docente.

A pesquisa está sistematizada nos seguintes capítulos:

No Capítulo 1, “ESCOLHA DO TEMA DA PESQUISA”, relato as costuras que foram sendo feitas em minha história de vida durante o meu processo de formação como pessoa e professora.

No Capítulo 2, “CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRATIVAS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA”, sistematizo como foi construída esta investigação. Foi empregada a metodologia qualitativa, a partir do método biográfico história de vida, utilizando-se narrativas autobiográficas. Nesse capítulo, trago a história de vida da interlocutora da pesquisa, Marli Terezinha Schmitt, narrada por ela, a fim de apresentá-la na sua linearidade.

No Capítulo 3, “ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL”, apresento observações de Marli Schmitt em relação à alfabetização e à inclusão do deficiente visual. O capítulo também apresenta aspectos

educacionais da deficiência visual, expondo a necessidade de materiais específicos para alfabetização do deficiente visual e a importância da adequação didática e da adaptação física para que a inclusão realmente ocorra.

No Capítulo 4, “ AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS E SABERES CONTRUÍDOS”, apresento as dimensões do imaginário social instituído e instituinte proposto por Cornelius Castoriadis (1982), um dos referenciais teóricos da análise. Procura-se uma aproximação das significações imaginárias construídas ao longo da trajetória de vida e da carreira docente. Nesse capítulo, também são apontados os saberes construídos nas vivências e na prática pedagógica, analisados a partir das contribuições de Tardif (2002), que apresenta a teoria dos saberes construídos pelos professores.

# 1 ESCOLHA DO TEMA DA PESQUISA

## 1.1 Lembranças dos Caminhos Percorridos

Como ponto de partida para construção deste trabalho, tento organizar minhas lembranças de infância e de formação para que meus interlocutores saibam de onde vim, os caminhos que percorri e como eles me trouxeram até aqui.

Sou natural de Júlio de Castilhos (RS). Nasci no dia 13 de novembro de 1979. Minha mãe chama-se Tereza. É professora aposentada, mas continua trabalhando. Atualmente, atua como supervisora da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na Escola Manoel Ribas (Maneco). Meu pai chama-se José e era caminhoneiro. Hoje está aposentado e, no momento, trabalha como agropecuarista em uma propriedade que temos em São Martinho da Serra (RS). Tenho dois irmãos: Cristiano, dois anos mais velho que eu, e Luciano, o caçula, cinco anos mais novo.

Meu nome foi escolhido por meu pai. Minha mãe queria que eu me chamasse Bibiana ou Viviane. Meu pai achou Bibi e Vivi muito repetitivos e resolveu unir os dois, criando Biviane, de que eu gosto muito. Também gosto do meu apelido, Bivi – como sou chamada pela maioria das pessoas com quem convivo.

Tive uma infância muito boa e lembro-me das pessoas que me cuidavam, pois meus pais sempre trabalharam fora de casa. Rosita, Maria, Orestina e minha prima Odete foram pessoas marcantes no meu convívio e no dos meus irmãos. Como minha mãe lecionava à noite, quem nos cuidava tinha que morar conosco. Minha mãe sempre comprou muitos livros de histórias e brinquedos pedagógicos. Então, eram aquelas pessoas que nos contavam as histórias e brincavam conosco. Apesar de meus pais trabalharem muito, lembro-me deles também contando histórias e brincando de quebra-cabeça comigo. Ainda recordo do meu pai quando me ensinava a contar até cem, quando fazia pernas de pau, carrinho de lomba e casinha para brincarmos. A

mãe ajudava a fazer roupas para as minhas bonecas e as tarefas da escola. Brincávamos nas árvores do pátio com os cães e gatos que sempre tivemos. Eu gostava muito de brincar de casinha junto com minhas vizinhas e primas. Montávamos a casinha e brincávamos de comidinha, de mãe e filha, de arrumar a casa, fazer hortinha. Assim passávamos o dia. Também estudava e dançava balé, além de fazer curso de piano e teatro.

Como desde criança sempre quis ser professora, recorde-me de ter um quadro verde, que minha mãe pendurou na garagem, mas não me lembro quando. Para mim, ele sempre esteve lá. Na verdade, foi com ele que experimentei a maioria das minhas brincadeiras de infância – brinquei muito de “aulinha”. Como minha mãe tinha muitos livros e cartilhas em casa, eu as pegava, imaginava que era uma professora e ministrava aulas para minha prima Deise e minhas amigas, passando os textos no quadro verde para elas copiarem.

No ano de 1985, com cinco anos, fui estudar na Escola Maria Rainha, da ordem das irmãs de Notre Dame, uma escola particular onde minha mãe era professora. Lá fiz o jardim da infância; depois, com seis anos, passei para a pré-escola. Lembro-me de que minha sala tinha bonecas e cortinas e até hoje recordo nitidamente sua beleza e a professora Alda Neves, amiga, dedicada e carinhosa. Com sete anos, fui para a primeira série e senti falta da professora Alda e de seu afeto. Sentia muita vontade de estar em casa brincando. Antes de eu ir para a quarta série, minha mãe foi trabalhar em uma escola estadual, e eu não quis mais ficar naquela escola. Ingressei, então, na Escola Estadual de 1º Grau Dr. Júlio Prates de Castilhos. Nela, estudei até a oitava série. Durante esses anos, sempre fui escolhida como líder da turma. Lembro-me de que criávamos peças de teatro, fazíamos festas para os alunos das séries iniciais, vestíamos-nos de palhaço, realizávamos festas juninas, homenagens para o dia das mães...

Em 1994, quando concluí o primeiro grau, estava decidida a não ser professora, pois, embora tivesse em minha mãe um exemplo de dedicação e esforço, percebia a pouca recompensa financeira da profissão. Para uma adolescente como eu, na época, era fator decisivo escolher uma profissão que desse um bom retorno financeiro. Assim, parti para o ensino médio em uma escola particular a fim de preparar-me para o vestibular, mas não sabia que

curso escolher. Pensava em arquitetura, psicologia, fonoaudiologia, veterinária, entre outros. No entanto, por sempre ter almejado ser professora, não conseguia me interessar por outra profissão. Então, desisti do ensino médio.

No ano de 1996, iniciei o 2º grau profissionalizante no curso de magistério na Escola Estadual de 2º Grau Vicente Dutra. Aprendi muito e considero esse curso de extrema importância à minha formação. Nesse período, vivi coisas maravilhosas, como o curso de aplicação, em que podíamos colocar em prática as teorias estudadas. Os professores acompanhavam nossas práticas e aconselhavam-nos. As aulas teóricas eram pela manhã, e as práticas eram no turno da tarde. Apesar de ser cansativo e de termos muito trabalho para fazer em casa, o esforço era recompensado por minhas colegas, que eram muito amigas e tinham paixão, como eu, pelos alunos do curso de aplicação. Assim, vivi ótimos momentos.

Durante esse curso, tive a oportunidade de participar de congressos e seminários que contribuíram para minha formação. O estágio de final de curso foi um grande desafio – era uma turma de terceira série do ensino fundamental bastante heterogênea, com trinta alunos. No começo, não foi fácil trabalhar com aquela turma do jeito que as supervisoras de estágio queriam. Era preciso ter domínio de turma, as crianças não podiam conversar nem se movimentar na sala. Então, fiz um pacto com os alunos: quando a supervisora fosse nos visitar, eles deveriam ficar quietos. Depois que ela saísse, eu os deixaria conversar e se movimentar pela sala. Como as visitas aconteciam apenas uma vez por semana, o pacto deu certo. Nos outros dias, consegui pôr em prática jogos e brincadeiras, aulas como eu gostava que fossem. Assim, concluí, com nota máxima, o estágio em julho de 1999. Também tive a oportunidade de realizar algumas práticas na escola Veriato Dutra, essa escola é mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), lá atendi pessoas com necessidades educacionais especiais. Essa foi minha maior paixão. A Educação Especial, para mim, passou a ser a área de maior interesse dentro do curso de magistério.

Em agosto de 1999, mudamo-nos para Santa Maria. Comecei, então, o cursinho pré-vestibular. Estava decidida pela Educação Especial, Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação. Aprovada, ingressei na UFSM no ano de 2000.

Já no segundo semestre do curso, fui convidada para assumir uma turma de classe especial em uma escola estadual, com um contrato temporário. Apesar de estar no início do curso e não ter muita experiência de trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais, aceitei o convite. A partir dessa experiência, tive mais certeza de que queria ser uma Educadora Especial. Durante o curso, participei de projetos e cursos com os quais pude aprofundar conhecimentos a respeito da deficiência auditiva.

No quinto semestre do curso, comecei a participar de um projeto novo, chamado Núcleo de Apoio e Atendimento a Deficientes Visuais (NAADV), coordenado pela professora Nilza Flores da Silva, do Departamento de Educação Especial da UFSM. Esse projeto atendia crianças e adultos com baixa visão e cegos no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES), na UFSM. Através desse projeto, tive a oportunidade de fazer um curso em Curitiba para trabalhar com deficientes visuais. A partir de então, com estudos realizados com os demais colegas participantes do projeto (NAADV) e muitas leituras, iniciei o atendimento a crianças com deficiência visual.

Em 9 de maio de 2003, foi fundada a Associação de Cegos e Deficientes Visuais (ACDV) de Santa Maria/RS e Região, criada por deficientes visuais, seus familiares, acadêmicas do curso de educação especial – dentre estas, eu – e pela professora Nilza Flores da Silva, na época, professora da UFSM e coordenadora do curso de educação especial. A Associação foi criada por sentirmos a necessidade de oportunizar a todos os seus participantes uma troca de experiências, bem como sua promoção e participação na sociedade, além de proporcionar à comunidade de deficientes visuais de Santa Maria e Região uma melhor qualidade de vida. Essa Associação tem por objetivo prioritário a realização de atividades de caráter assistencial, educacional, profissional e produtivo. Os pais das crianças com deficiência visual encontram na ACDV um local de conversas e convívio com outros pais. Assim, conseguem perceber as potencialidades de seus filhos. A ACDV, atualmente, está localizada em uma das salas da Casa de Cultura de Santa Maria, na Praça Saldanha Marinho.

Após minha formatura, senti necessidade de continuar pesquisando. Então, em 2004, ingressei no curso de Especialização em Educação Especial,

na área da deficiência visual. O fato é que esse curso, nessa área, não fora oferecido antes e, por esse motivo, as pesquisas na UFSM ainda são poucas. Frente a essa realidade, resolvi pesquisar "O panorama da educação dos deficientes visuais nas escolas de Santa Maria", sob a orientação da professora Nilza Flores da Silva e do professor José Luiz P. Damilano. Através dessa pesquisa, conheci os espaços educacionais, as metodologias utilizadas e a formação dos professores que atuam com deficientes visuais em Santa Maria.

De março a dezembro de 2005, fui contratada pela Prefeitura Municipal de Pinhal Grande (RS) para trabalhar na Escola Municipal de Educação Especial Posso Viver. Lá, vivenciei uma forma diferente de trabalho, pois fazia parte de uma equipe multiprofissional que prestava atendimento individualizado para alunos portadores de necessidades educativas especiais. Trabalhei com autistas, deficientes mentais, paralisados cerebrais, deficientes visuais, surdos e com dificuldades de aprendizagem. O trabalho naquela instituição constituiu-se num grande desafio, exigindo muito estudo, dedicação e criatividade.

Também fui convidada para trabalhar com um acadêmico cego que estava cursando o primeiro semestre do curso de Letras/Espanhol na UFSM, dando a ele e aos professores o apoio e auxílio necessários para sua inclusão. Para vencer mais esse desafio, precisei estudar mais um pouco. Fiz um curso de capacitação em deficiência visual e um curso de leitura e escrita Braille, além de visitar centros de referência no atendimento a deficientes visuais, como o Centro Luís Braille e a Escola Santa Luzia, em Porto Alegre, e o Laramara, em São Paulo, entre outros no Brasil e Argentina.

Ainda trabalhei durante três anos como professora particular de deficientes visuais, prestando atendimento em suas residências. Nesse período, atendi crianças cegas e com baixa visão, com quem trabalhei desde a estimulação essencial até a pré-alfabetização.

No final do ano de 2005, fiz a seleção para o Mestrado em Educação na UFSM. Aprovada, em março de 2006, iniciei o curso, que me possibilitou muitos aprendizados e vivências, como a participação no Grupo de Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), coordenado pela professora Helenise Sangoi Antunes, e também em projetos vinculados a esse grupo, como o projeto "Laboratório de Alfabetização Repensando a Formação de Professores", do qual já havia participado como aluna da

graduação em 2001 e 2002. Nesse projeto, trabalhei com crianças com dificuldade de aprendizagem e com professores em sua formação continuada.

No ano de 2006, participei do curso de formação de tutores do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG/MEC, onde aprofundei meus conhecimentos sobre alfabetização e letramento e participei da formação continuada de professores da rede municipal e estadual de ensino. Essa participação no curso de formação de tutores foi possível através do convênio interinstitucional assinado entre CEALE/UFMG e GEPFICA/UFSM.

No ano de 2007 concorremos via projeto Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores, ao edital Escola que Protege MEC/SECAD. Assim, em 2008 atuei na equipe organizadora de um curso para formação de 700 professores de Santa Maria e região.

Paralelamente a esses projetos, continuei participando da Associação de Cegos e Deficientes Visuais de Santa Maria (ACDV), onde aprofundei meus conhecimentos sobre deficiência visual e também convivi com vários deficientes visuais de Santa Maria e Região.

Na caminhada junto aos deficientes visuais, no ano 2000, ainda na graduação, conheci a professora Marli Schmitt, cega de nascença, pedagoga e alfabetizadora de cegos. Sabendo da dificuldade que as pessoas cegas têm para construir sua autonomia, fiquei instigada a conhecer os desafios dessa professora: qual a sua história de vida? Como foi a sua educação? Por que escolheu ser professora? Sua história de vida, com certeza, contou com inúmeras adversidades, como a conquista da independência; o fato de ser mulher; escolha de ser professora e trabalhar com crianças também cegas.

Por fim, foram essas inquietações que me levaram a desenvolver esta pesquisa no Mestrado. Com elas, busquei respostas para algumas de minhas interrogações a respeito da singularidade dessa professora. Assim, apresento os objetivos desta pesquisa.

## **1.2 Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo Geral

- Buscar uma aproximação com as significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega.

### 1.2.2- Objetivos Específicos

- Identificar, através do trabalho com história de vida, as significações imaginárias construídas ao longo da trajetória de vida;

- Conhecer quais são e como foram construídos os saberes durante a história de vida como alfabetizadora;

Nesse sentido, o problema da pesquisa é: quais são os saberes e as significações imaginárias construídas ao longo da trajetória de vida de uma alfabetizadora cega?

Na busca de respostas para essa questão, apoiei-me em leituras sobre formação de professores, já que estas são uma constante em minha trajetória desde o curso de magistério. Nessas leituras, entrei em contato com livros como o de Nóvoa, *Vidas de professores* (1992), que me despertou o interesse em trabalhar com história de vida, pois relatar uma trajetória pessoal e profissional é ouvir a voz do professor para que ele, na sua singularidade, colabore na elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente. Ao mesmo tempo, entrei em contato com os estudos desenvolvidos por Bosi (1994), Antunes (2001) e Abrahão (2004), que atuam com pesquisas sobre memória docente.

Nos últimos anos, como nas pesquisas elaboradas por Gauthier (1998) e Tardif (2002), os saberes que os professores mobilizam na atividade docente têm sido investigados por diversos pesquisadores. Para mim, buscar esses saberes na singularidade de uma educadora constitui-se num referencial não

só para a formação de professores, como também para a inclusão, tão apregoada atualmente.

É importante também conhecer as significações imaginárias construídas pela professora, pois elas influenciam o seu fazer pessoal e profissional. Nesse sentido, apóio-me nas obras de Castoriadis (1982), Oliveira (1997), Narvaes (2000) e Antunes (2001).

A deficiência visual, com suas peculiaridades, perpassa a construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida da professora considerada nesta pesquisa. Para abordar essa questão, apóio-me nos estudos de Masini (1994), Veitzman (2000), Dall'Acqua (2002), Porto (2005) e Oliveira (2005).

As contribuições dos autores apontados serão desenvolvidas nos capítulos seguintes.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRATIVAS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA

### 2.1- Abordagem Qualitativa e História de Vida

O caminho metodológico desta pesquisa busca ouvir a voz da professora Marli, utilizando a abordagem qualitativa e o método biográfico história de vida. Segundo Minayo (2001, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, neste trabalho, utiliza-se a metodologia qualitativa por esta apresentar uma proposta coerente com a pesquisa desenvolvida. Segundo Ludke; André (1986, p.18), a pesquisa qualitativa "(...) se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada". A pesquisa qualitativa é utilizada nas ciências sociais, em trabalhos que não têm a preocupação de quantificar os resultados. De acordo com Bogdan; Biklen (1994, p. 17), por ter um caráter flexível, a pesquisa qualitativa "permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar às questões previamente elaboradas".

A utilização dessa metodologia visa a trabalhar com a história de vida, o que compreende as narrativas e/ou escritas autobiográficas, pois estas possibilitam que o sujeito da pesquisa expresse, de forma oral e/ou escrita, sua trajetória pessoal e profissional, trazendo, assim, as respostas para as questões de pesquisa. Porém, neste trabalho, foram utilizadas somente as narrativas produzidas em entrevistas semi-estruturadas, pois, de acordo com a interlocutora da pesquisa, ela conseguiria se expressar melhor oralmente.

A busca de novas perspectivas para formação de professores tem instigado os pesquisadores a desenvolverem projetos focados nas histórias de vida dos professores, utilizando-se da memória e de relatos orais e escritos para reconstruir os processos formativos e, nestes, buscar como foram construídos os saberes e fazeres da profissão docente. De acordo com Nóvoa (1992, p. 10), "esta profissão precisa de se dizer, de se contar: é uma maneira de compreender em toda sua complexidade humana e científica".

Aqui, o método biográfico história de vida vem proporcionar o conhecimento dos processos formativos da professora, reconhecendo os saberes e significações imaginárias construídas nas suas experiências individuais e coletivas ao longo da sua trajetória de vida.

As narrativas são veículos para construir as histórias de vida; são elas que geram as histórias de vida. A autobiografia é uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma ou registrada por outra pessoa e mostra o testemunho subjetivo dos acontecimentos de sua trajetória de vida e as significações que essa pessoa faz de si mesma.

Conforme Alarcão (2004, p.11):

As histórias de vida, tal como as narrativas, não têm como objetivo argumentar, convencer. Descrevem, representam, colocam diante de nós instâncias de percursos. Suscitam entusiasmo, enfado ou indiferença, adesões ou rejeições. Desencadeiam reflexões, motivam iniciativas. Têm um valor inspirador, questionador, auto-reflexivo.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas constituem-se numa estratégia adequada para a compreensão dos acontecimentos de uma história de vida e, consecutivamente, para o investigador atingir determinados objetivos referentes aos questionamentos da pesquisa.

Moita (1992, p.113) considera o método de história de vida como metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois "só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos".

Olhar para a individualidade, para a subjetividade de uma história de vida remete também às representações coletivas que estão entrelaçadas nos

saberes e significações imaginárias construídas na trajetória de vida da professora considerada nesta pesquisa.

## **2.2 Instrumentos de produção de informações**

Os instrumentos utilizados para produção das informações foram as narrativas autobiográficas produzidas a partir das entrevistas semi-estruturadas. O conteúdo das narrativas foi analisado à luz das teorias apresentadas nos próximos capítulos.

Buscaram-se também instrumentos que auxiliassem nos processos rememorativos da professora, como, por exemplo: observações, análises fotográficas, pesquisas documentais e outros que, no decorrer da construção deste trabalho, se mostraram necessários.

### **2.2.1 A produção de narrativas através de entrevistas semi-estruturadas**

Um dos instrumentos de produção de informações escolhidos foi a entrevista semi-estruturada. Entrevistar é estabelecer uma relação comunicativa, e esta se dá entre o entrevistador e o entrevistado. Para isso, o pesquisador deve ter uma relação de confiança com o interlocutor da pesquisa, pois este terá, durante algum tempo, uma relação mais próxima. Essa relação deve facilitar a descrição e a interpretação das informações coletadas. Segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 134):

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas; em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

As entrevistas foram gravadas em fitas cassete e, posteriormente, transcritas e analisadas. Meihy (1996, p.37) diz que: “Nas entrevistas de História Oral de Vida, as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na seqüência cronológica do entrevistado”.

O roteiro das entrevistas feitas com a interlocutora da pesquisa foi dividido nos seguintes blocos: lembranças de infância, lembranças da escola, lembranças de vida e lembranças de professora de cegos. As lembranças, nesse caso, são matérias-primas para reconstrução do passado, ancoradas no presente.

Também foram utilizadas entrevistas de pessoas-fonte para colaborar nessa construção. Assim, além das entrevistas com a professora Marli, foram feitas entrevistas com algumas pessoas que passaram por seu caminho, como a professora Lucy Korts, que foi sua alfabetizadora, a professora Jane Pizarro Dorneles, que foi sua professora na Escola Manuel Ribas, no científico (atual ensino médio), e a professora Jupira Prado de Lima, que é sua colega de trabalho desde 1983.

Para realização das entrevistas, foi necessário construir uma atmosfera de confiança, principalmente com Marli, para possibilitar um contato mais próximo de forma que as narrativas acontecessem de maneira natural.

Destaca-se que o trabalho do pesquisador não é somente o de registrar uma entrevista ou uma história de vida; ele vai além, sendo necessário organizar e analisar os relatos fornecidos pelo entrevistado. Como afirma Bosi (2003, p.20), “a fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa”.

O trabalho de transcrição das narrativas gravadas em fitas cassete seguiu a indicação de Thompson, que orienta a transcrição integral das fitas pelo próprio pesquisador que coletou os depoimentos. Conforme Thompson (1992, p.292), “a pessoa que faz a fita também é a mais capaz de garantir a precisão da transcrição”. Dessa forma, as narrativas foram gravadas durante vários encontros e, em seguida, transcritas por esta pesquisadora.

## 2.2.2 Narrativas autobiográficas

Através das narrativas autobiográficas da interlocutora, buscou-se ir além do que é visto e sancionado. Procurou-se uma aproximação das significações imaginárias e dos saberes construídos ao longo da carreira docente. A autobiografia permite isso, pois viabiliza a reflexão sobre as trajetórias pessoais e profissionais do passado e presente através das experiências construídas.

Queiroz (1998, p.23) apresenta uma definição de autobiografia que é coerente com a metodologia adotada:

Narrar a sua própria existência consiste numa autobiografia, e toda a história de vida poderia a rigor, ser enquadrada nesta categoria tomada em sentido lato. Mas no sentido restrito a autobiografia existe sem nenhum pesquisador, e é essa a sua forma específica.

A partir das décadas de 70 e 80, o emprego das autobiografias é crescente nas pesquisas sobre a formação e a carreira dos professores por possibilitar uma aproximação maior com o(s) interlocutor(es) da investigação. Pode-se, assim, adentrar na vida do(s) interlocutor(es) investigado(s), buscando-se uma aproximação com os aspectos significativos de sua história de vida. Para Antunes (2007, p.164),

Escrever e falar sobre as histórias de vida adquiridas ao longo da carreira docente viabiliza, através da experiência de hoje, produzir e recriar significações não no sentido de ficar preso ao passado, mas de poder acreditar na capacidade de alteração e melhoria do cotidiano escolar.

O eu profissional não se desarticula do eu pessoal. Assim, a memória docente passa a ser entendida como um pressuposto significativo para que se possa compreender essa articulação. Estudos desenvolvidos por Nóvoa (1992) e Catani (1998), entre outros, apontam para tal possibilidade. Nóvoa (1992, p.71) diz:

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permite fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola de

investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio corporativo. Tradicionalmente, os dados que não servem os interesses do investigador e as incidências são postos de lado (...) ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho.

Os elementos significativos dos processos de formação podem ser conhecidos através de uma aproximação da memória docente, e a autobiografia é uma possibilidade para essa aproximação.

Para Bosi (1994, p.55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado”. As lembranças podem servir como desencadeadoras de processos reflexivos e, a partir daí, contribuir para (re)significar o fazer docente. Para isso, é preciso deixar que o próprio professor fale onde estão suas alegrias, seus conflitos e as significações construídas sobre a sua trajetória docente.

Segundo Brancher (2007, p.96) “A memória libera as capacidades da percepção, da sensibilidade, da descoberta de novos sentidos, da elaboração de novas significações e contextos para diferentes práticas, sejam elas docentes e/ou pessoais”.

O embasamento teórico/metodológico das narrativas autobiográficas é necessário para compreendê-las em seu tríplice aspecto. Este é entendido por Abrahão (2007) como fenômeno (o ato de narrar-se), como modo de investigação e como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores.

Trabalhar com memória não é resgatar o passado, é trabalhar com sentimentos, significados e valores que foram construídos e que revelam a subjetividade da pessoa. A memória é uma construção social e está relacionada com a coletividade, dando importância às relações, bem como com a singularidade.

Em poucas palavras, Alarcão (2004, p.09) explica que “contar a história de uma vida é permitir que se perceba o sentido de sua vida...”, num movimento não apenas de narrar, mas de interpretar as lembranças que formam essa narrativa.

Nas narrativas de uma história de vida, contam-se os fatos passados que marcaram a trajetória do narrador na época vivenciada. Porém, ao

descreverem-se esses fatos, há uma reconstrução em função do presente e das expectativas para o futuro, apresentando-se assim a natureza tridimensional do tempo das narrativas. Para Abrahão (2004, p.207), “a perspectiva tridimensional do tempo narrado também se apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambigüidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro”.

Nas narrativas biográficas, a pessoa retoma o passado e ativa um processo de reconhecimento e de elucidação, (re)significando suas vivências. Não guardamos todos os fatos transcorridos em nossa vida; ficamos com os mais marcantes, os que têm significados especiais, tanto bons quanto ruins. O fato narrado nunca é igual ao fato vivido. Por tudo o que ocorre entre esses dois tempos, a reconstrução da memória é filtrada, é seletiva. Abrahão (2005, p.149) explica a seletividade da memória:

Primeiramente, uma memória não intencionalmente seletiva. Isso ocorreu em situação em que os narradores guardavam na memória fatos, pessoas, relações, situações a que tinham atribuído significação relevante no momento que os vivenciaram. (...) uma segunda expressão de memória seletiva ocorria quando o narrador intencionalmente selecionava a informação, ou para não lembrar fatos desagradáveis, muitos dos quais chegavam a lhe recordar situações de intenso sofrimento, ou para não declinar situações que achava que não deveriam vir a público. A expressão de reconstrutividade da memória ficava também evidente de um terceiro modo, quando o narrador realmente ressignificava a fala no momento da enunciação.

A oralidade traz à tona guardados da memória. A reconstituição da memória permite ao narrador reinterpretar de si próprio, de processos e práticas de ensino, propiciando a recuperação de sua experiência através de sua história de vida.

### 2.2.3. Observações, Fotografias e Pesquisas Documentais

Durante os dois anos em que esta pesquisa se desenvolveu e antes de iniciar o Mestrado, sempre convivi com a professora Marli, tanto na Associação

de Cegos de Santa Maria quanto nas escolas onde ela trabalha. Dessa forma, pude observar algumas de suas aulas e também seu cotidiano. Essas observações (ou melhor, essa convivência) colaboraram para uma maior aproximação com a professora, bem como para a percepção de sua personalidade, de suas dificuldades e da sua singularidade, o que despertou o interesse em desenvolver esta investigação e, no decorrer da pesquisa, compreender melhor alguns aspectos de suas narrativas autobiográficas.

Para Lüdke; André (1986, p.26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o processo pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Nesse sentido, foram de extrema validade essas observações para ter acesso a importantes informações sobre a prática docente da professora Marli, o que também possibilitou maior aproximação para a posterior realização das entrevistas.

As fotografias também foram usadas, pois registram momentos da história de vida de Marli. As fotos permitem uma intertextualidade entre o texto e as imagens, contextualizam a interlocutora em suas vivências e permitem a compreensão do contexto. De acordo com Bogdan; Biklen (1994, p. 183), “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...). As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo (...)”.

Nas pesquisas com histórias de vida, as fotografias são utilizadas para auxiliar os processos rememorativos. Nesta pesquisa, por a colaboradora ser cega, as imagens foram descritas minuciosamente, e Marli buscou em sua memória fatos relacionados às descrições. Conforme Mauad (2004, p.22), “as imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história”, movimento que ocorreu nesta pesquisa.

As contextualizações das imagens contidas nas fotos ilustram e situam as narrativas, revelando o momento cultural, social, individual e cada período histórico que ali ficou registrado. As imagens são utilizadas como instrumentos que permitem uma releitura do passado.

Poucos documentos foram encontrados, tanto no acervo pessoal quanto nas instituições em que Marli trabalha. Foram encontradas reportagens de jornal, e talvez a mais importante delas seja a que registra o fato de Marli ser a primeira eleitora cega de Santa Maria.

### 2.3. Marli Terezinha Schmitt: as narrativas autobiográficas de uma história de vida singular<sup>1</sup>

Marli Terezinha Schmitt, filha de Adolpho Schmitt e Anália Rezes Schmitt, nasceu em 13 de novembro de 1948, mas seu registro de nascimento foi feito no dia 15 de dezembro de 1948. Cega congênita, seus pais aos poucos foram aprendendo sobre a deficiência visual e como cuidá-la. Outros dois irmãos de Marli também são cegos.

*Eu fui a primeira filha que nasceu com deficiência visual, depois teve mais dois, daí, a mãe percebeu que ela tinha que aceitar isso, já não foi tanto como era para mim. Eu fui a quarta filha, a primeira que nasceu com deficiência visual, depois tive mais três irmãos, e os dois últimos que vieram com deficiência visual. (Marli Schmitt)*



**Figura 1: Marli na década de 60, com seus irmãos, na Escola Antônio Francisco Lisboa.**

---

<sup>1</sup> Neste primeiro momento, a história de vida da interlocutora da pesquisa é apresentada de forma integral para compreensão de toda a sua trajetória pessoal e profissional.

A família humilde morava na localidade de Água Negra, no interior de São Martinho da Serra (RS). Em seus depoimentos, Marli descreve uma família simples, trabalhadora, que passou por muitas dificuldades. Assim promove outras inquietações para a pesquisa, principalmente porque traz a figura da família como um pano de fundo na sua história de vida.

*Eu lembro da minha mãe, que ela trabalhava muito. Minha mãe teve nove filhos, ela criou todos eles, o pai também... Eles trabalhavam na lavoura, e a mãe ia lavar roupa no rio, e eu ia para lá também. Eu me lembro que eu sentava numa tabuinha e deslizava lá de cima de um barranco que tinha grama. Eu gostava de deslizar, cair lá embaixo, ou então os próprios calçados... Eu alisava e fazia isso, brincava com os meus irmãos. (...) Eu me lembro que às vezes eu ficava sozinha com as crianças, sem um adulto, e eu brincava, tinha um menino também que me carregava num carrinho desses de mão. Eu entrava, e ele gostava de me carregar, e eu brincava assim com as outras crianças, até porque a mãe, ela não tinha muito tempo de ficar cuidando de mim porque ela tinha os outros menores para atender, então, eu ficava mais livre (...). Ah! Amigos, eu tive... Algumas crianças que iam lá em casa, eu ia na casa delas, eu brincava. Eu me lembro que às vezes tinha algumas crianças que me discriminavam, que ah!, me beliscavam, acho que para ver a minha reação, não sei, alguma coisa, então... Mas eu, em geral, eu brincava assim com as crianças. Ah! Eu lembro que, além destas brincadeiras que eu fazia junto com as crianças, gostava muito de brincar com barro, com terra molhada. Eu gostava de fazer bolos, colocar no recipiente, depois tirar aquele bolo inteirinho, aquela terra saía assim... E a gente sempre ia pegar água, me lembro que a mãe não gostava muito de deixar a gente pegar água para brincar, mas a gente ia buscar mesmo escondido. A gente sempre brincou e também gostava muito de brincar com terra, como se a terra fosse comidinha, colocava em latinha e pegava folhinhas para fazer que era carne, pedaçinhos de pedra, pauzinhos, fazia as comidinhas, colocava nas panelinhas. E eu gostava muito de ouvir as meninas contarem que, na casa delas, a mãe delas dava sal, azeite, tudo para elas brincarem de verdade, fazerem as comidinhas delas. Isso a mãe não dava para gente. Eu gostava muito de ouvir elas contarem estas histórias. (Marli Schmitt)*

Marli tinha liberdade para brincar com seus irmãos e com outras crianças, o que, segundo ela, colaborou e muito para que se sentisse segura e para a construção da sua autonomia e independência.

*Na minha família, as pessoas me ajudaram bastante, me apoiaram nos estudos e também em casa. Eu tive muito apoio deles, eu podia sair. Eu me lembro que às vezes eu saía muito com as minhas tias, e foi isso que me ajudou a ir adquirindo experiência. (Marli Schmitt)*

Na época, os deficientes não freqüentavam a escola regular. Na localidade onde Marli morava, não havia escola especial. No município de Santa Maria, havia a Escola Antonio Francisco Lisboa, mas não tinha professores habilitados para trabalhar com deficientes visuais.

*O que eu lembro da minha infância é que eu morava para fora e eu não podia estudar porque havia uma escola lá e os meus irmãos estavam estudando, mas nunca ninguém teve a idéia de me falar que eu pudesse também freqüentar esta escola. Mesmo como ouvinte, eu podia participar. Eu me lembro que a minha irmã, meus irmãos iam, mas eu não ia, e a professora então gostava muito de mim, a professora deles, e de vez em quando ela me mandava uma caixinha de giz para eu brincar, é a recordação que eu tenho dela (...). Bom, eu comecei a estudar tarde. Eu fui para a escola aos onze anos, porque, como não tinha escola lá, nem sabia do Braille, que poderia aprender, e eu também não pedia muito para ir à escola, acho que também já, talvez, achasse que eu não podia estudar mesmo, mas eu sempre decorava as orações. Eu tinha uma boa memória. Eu gostava de ouvir as propagandas de rádio, depois, eu decorava essas propagandas, ficava dizendo, então, as pessoas achavam que eu era inteligente. (Marli Schmitt)*

O deficiente era considerado indivíduo incapaz, com poucas possibilidades de crescimento e sem condições de contribuir para sociedade. Os cuidados aos deficientes deveriam ficar a cargo da família; havia, ainda, a possibilidade de os deficientes ficarem internados em hospitais e instituições especializadas, privados do contato com a sociedade. Qualquer atendimento

dispensado as pessoas com algum tipo de necessidade especial era realizado de maneira assistencialista.

*(...) Ah! Eu me lembro que eu não enxergava e eu sabia que não enxergava. Para a época, isso era uma coisa quase que absurda, porque as pessoas achavam que uma pessoa que não enxergasse não podia fazer nada ou que era muito triste, essas coisas, não é? E eu nunca pensei dessa maneira e também não suportava isso que as pessoas achavam. Para mim, era horrível. Então, as pessoas queriam que acontecesse milagre comigo, que eu ficasse enxergando, e eu não via desta forma. Eu acho que... Eu achava que eu estava bem assim, porque eu nunca enxerguei, eu nasci cega, então, para mim, essa realidade não me incomodava, incomodava era a minha família, incomodava as outras pessoas, mas não a mim. Eu achava que eu tinha que vencer ou conseguir as coisas assim mesmo, não enxergando. Para mim, era normal, sempre foi (...). Eu sempre tive que adaptar as coisas, mas eu já corria na frente, como se diz, eu sabia que, como eu não enxergava, eu tinha que adaptar as coisas, mas isso já era natural, não se constituía num problema. Eu me lembro que a minha mãe, ela não aceitava que eu não enxergasse, e o pai também acho que não. Então, minha mãe, ela chorava muito. Era a reação que ela tinha, e para mim era insuportável isso. Eu não gostava, me doía essa reação, essa não-aceitação deles. (Marli Schmitt)*

A não-aceitação da deficiência por parte da família é relatada por Marli como algo que lhe causava angústia e sofrimento. Marli estava imersa no ambiente cultural da época, que até hoje em parte prevalece, onde ser deficiente é não ter capacidade, é ser dependente dos outros, é estar à margem da sociedade.

A partir do século XX, as pessoas com necessidades educacionais especiais passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial e caritativa. Em 1948, surge a primeira diretriz política, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nos anos 60, surgem as primeiras críticas à segregação, e pais e parentes de pessoas deficientes se organizam. Teóricos defendem a

normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua integração. Pela primeira vez, a Educação Especial no Brasil aparece na LDB 4024, de 1961. Essa Lei aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, mas isso não acontece efetivamente nas escolas.

Com a ajuda de conhecidos da família, em 1961, Marli foi estudar no Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre (RS). Única instituição na época que atendia deficientes visuais, a escola funcionava em regime de internato.

O Instituto Santa Luzia<sup>2</sup> nasceu por inspiração de Dona Lydia Moschetti, sendo fundado em 01 de março de 1941, com o objetivo de acolher os cegos para dar-lhes uma oportunidade, favorecendo-lhes meios até então inexistentes para eles no Rio Grande do Sul. Em 07 de junho de 1941, foi inscrita a Sociedade Civil denominada Instituto Santa Luzia de Assistência aos Cegos. Em 07 de fevereiro de 1946, foi averbada alteração da denominação para Instituto Santa Luzia – Escola Profissional para Cegos e Surdos-mudos. Em 24 de novembro de 1955, teve novamente sua denominação alterada, agora para Instituto Santa Luzia - Ginásio e Escola Profissional para Cegos. Finalmente, em 10 de março de 1975, a denominação foi alterada para Instituto Santa Luzia - Escola de Primeiro Grau Para Cegos. Adquiriu-se a primeira casa na Av. Independência, 876.

Em 20 de setembro de 1941, o Instituto foi oficialmente inaugurado. Na oportunidade, já eram atendidos 50 cegos. Em fevereiro de 1942, a Sr<sup>a</sup>. Lydia Moschetti fez doação total da Instituição à Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, que, em 14 do mesmo mês, tomou posse da administração e direção do Instituto.

Num terreno doado pela Prefeitura, situado na Avenida Cavallhada, 3999, em 1955, foi lançada a pedra fundamental do novo e grandioso edifício para onde se mudou definitivamente o Instituto Santa Luzia em 1959. Até anos anteriores, o Instituto Santa Luzia atendia alunos de visão normal no regime de externato e alunos deficientes visuais em regime de internato, semi-internato e externato, provenientes do estado do Rio Grande do Sul e de outros estados do Brasil.

---

<sup>2</sup> Os dados foram fornecidos pela secretaria do Instituto Santa Luzia.

Em 1998, após estudos e reflexões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela Lei nº. 8.069, avaliando-se os resultados da institucionalização de crianças e adolescentes cegos no regime de internato e semi-internato, percebeu-se que este pouco vinha contribuindo para a formação da personalidade dos internos e semi-internos. Além disso, o regime privava-os do convívio social, principalmente do vínculo familiar, o que é de fundamental importância. Nesse contexto, a Direção, juntamente com a Equipe Técnico-Pedagógica e professores, iniciou um processo de redimensionamento do internato e semi-internato.

O Instituto Santa Luzia é uma instituição educacional de caráter particular que atende alunos com deficiência visual e alunos com visão normal. A escola vivencia uma educação inclusiva, onde alunos com visão normal e com deficiência visual compartilham os mesmos ambientes de aprendizagem: sala de aula, laboratório de informática, biblioteca, entre outros.

*(...) Eu tive que estudar em Porto Alegre, no colégio, lá, Instituto Santa Luzia, e eu lembro que uma vez, antes de eu entrar, um médico, doutor Miguel Sevi Vieira, ele falou para o pai que tinha essa escola em Porto Alegre, que eu poderia ir para lá, que lá os cegos liam com os dedos. E o pai me perguntou se eu queria ir para a escola, e eu disse que não, porque eu não queria sair de casa, ficar longe da família. Aí, ficou por isso. O pai não insistiu, e eu não fui para a escola. Não sei quanto tempo depois, apareceu uma irmã de caridade querendo que eles me levassem no ano seguinte para estudar lá, e eles me levaram, e eu comecei a ir para a escola. Então, eu ficava interna lá. Eu me lembro que foi uma mudança brusca para mim, porque eu cheguei lá, eu chorava muito, me sentia mal, porque a gente ali não é único, a gente é igual a todo mundo, e não tem aquela exclusividade de atendimento como na família. Foi muito triste. Então, quando eu ia para a escola, eu me lembro que eu me acostumava depois, mas, quando eu voltava para casa nas férias e tinha que voltar para escola, começava tudo outra vez, aquela choradeira, e eu sofria bastante, mas aí ficava lá e me acostumava, era sempre assim. Eu queria ficar lá porque eu queria aprender, mas eu não gostava, porque não existia muito amor pelas pessoas, dedicação das pessoas que trabalhavam lá, era difícil, mas eu me lembro que eu nunca falei em casa que eu não quisesse voltar, era muito*

*difícil, mas eu queria voltar, sim. (...) Eu sabia que eu precisava estudar. (Marli Schmitt)*

Marli demonstra o fortalecimento do desejo de estudar como forma de conquistar a sua autonomia, embora reconheça que sofreu muito por estar longe de sua família.

*A minha primeira professora era a irmã Rosali, é, ela era uma pessoa boa. Também às vezes dava bronca também na gente, mas me lembro dela. Eu me lembro que nós estávamos numa aula, eu e alguns meninos, algumas meninas, e lá a gente estava aprendendo Braille. Nós ouvíamos disquinho, musiquinha infantil, e quando chegou no fim do ano, então, eu me lembro que a irmã Rosali, ela viu que eu estava aprendendo Braille e a outra menina também, então, ela disse que nós duas teríamos que ter aula separadamente porque nós estávamos com uma turma que não estava rendendo muito. Os outros eram mais infantis, queriam mais brincadeiras, nós já podíamos estudar, então, ela nos passou para uma outra professora, que nos preparou. Ela nos deu aula particular e aí a gente conseguiu vencer o ano e passamos já para o segundo ano (...). Bom, depois que eu fui passando os anos, eu me lembro que estudei em um grupo onde as pessoas estudavam mais, não eram tão infantis, já eram maiores, aí a gente conseguiu vencer lá, mas as professoras não eram umas pessoas que tinham muito carinho pela gente, então, era tudo, era muita exigência, era difícil também. Eu tive dificuldade para estudar, para aprender, depois, aprendi melhor, depois que eu saí de lá do colégio. (...) Eu tinha um grupo meu, que eu sempre procurava, me relacionava melhor com este grupo, mais ou menos da mesma idade, e tinha um grupo de pessoas maiores que não gostava de conviver muito, então, lembro até hoje de alguns nomes. Tinha a Terezinha Castro, Marlene, Bernardete, eram as minhas colegas que eu sempre procurava, e a gente se encontrava no recreio, conversava. Nós líamos juntas. À noite também a gente conversava, se encontrava, íamos ao banheiro juntas, porque a gente estudava lá sempre junto, então, convivia bastante (...). Nós fazíamos dobraduras, fazíamos tricô, em geral, era isso... Leitura... A gente lia livros, tinha o período de aula de manhã e, à tarde, nós ficávamos na sala de estudos. Lá fazíamos leituras, fazíamos os temas, é isso (...). Fiquei três anos, fiz até a terceira série, aí que eu comecei a achar muito difícil. Eu não passei aquele ano, repeti aqui em Santa Maria, na Escola Antonio*

*Francisco Lisboa, com a professora Noemi. (Marli Schmitt)*

No Instituto Santa Luzia, Marli estudou até o final da terceira série. Por volta de 1963, chegam duas professoras cegas, vindas de Santo Ângelo (RS), Lucy e Vilma Kortz, que foram convidadas pelo médico Reinaldo Cóser para trabalhar com deficientes visuais na Escola Antônio Francisco Lisboa, em Santa Maria. Essas professoras trabalhavam os conteúdos correspondentes à série em que cada aluno se encontrava, utilizando o sistema Braille<sup>3</sup>.

*Eu era professora de um irmão da Marli, também cego, daí veio a mãe dela e pediu que eu desse aula para a Marli, que estava em Porto Alegre, no Instituto Santa Luzia, longe da família. (Lucy Kortz, professora alfabetizadora de Marli de 1964 a 1968)*

A escola especial Antônio Francisco Lisboa foi fundada em 1954 por Haidée Cadeco Zorzan. Vinda de Livramento (RS), Haidée sentiu que Santa Maria precisava ter uma escola que atendesse os deficientes. Na época, segundo Zimmermann (2002), a maioria dos alunos era vítima da poliomielite, que causava paralisia infantil. Esses alunos precisavam de acompanhamento médico, pedagógico e psicológico.

Ainda segundo Zimmermann (2002), no início, a escola desenvolvia seu trabalho em condições precárias, com muita dificuldade, em prédios emprestados. Em 1955, a escola, juntamente com a prefeitura, conseguiu o terreno onde até hoje se localiza a instituição, que foi sendo construída aos poucos. Somente em 1958 a escola passa a atender na sua sede própria.

*Eu me lembro que, quando eu entrei na Escola Antonio Francisco Lisboa, havia poucos cegos, tinha mais alunos deficientes mentais, e foi bom, porque nós conhecemos a professora Lucy, professora Vilma, professora Noemi, que eram irmãs e trabalhavam lá. (...) Elas procuravam trabalhar de uma forma inovadora dentro do possível, porque não existiam muitos recursos também, mas eu me lembro que eu escrevia bastante nas aulas, tinha que*

---

<sup>3</sup> O sistema Braille está explicado no Capítulo 3.

*pesquisar, era para perguntar para alguma pessoa, nada de pesquisar em livros, biblioteca. (...). A gente tinha aula à tarde, que a escola funcionava à tarde, e eu me lembro que eu sempre anotava os conteúdos e depois eu estudava em casa. Tinha pesquisas às vezes para fazer, e eu pedia para alguém me ajudar a pesquisar algum assunto interessante. Nós íamos de Kombi e também voltávamos. (...) Aqui foi mais fácil em parte, porque lá a gente já estava no colégio, e aqui tinha o problema da locomoção, e tudo tinha que sair, tudo era mais longe e mais difícil. A gente também não tinha muitas condições econômicas, financeiras e, então, era difícil. Nessa época, já estava morando aqui em Santa Maria, e a gente veio lá de fora embora para cá, e o meu avô nos cedeu um terreno dele para a gente morar, e ele sabia que aqui a gente teria mais assistência, então, ele nos trouxe para cá. (Marli Schmitt)*

*O que eu me lembro da Marli é que ela tinha uma família bem estruturada, com uma grande religiosidade. A Marli não desistiu, apesar das dificuldades. Eu lembro que, nos dias de chuva, ela vinha com o sapato todo molhado. (Lucy Kortz, professora alfabetizadora de Marli de 1964 a 1967)*

Na Escola Antônio Francisco Lisboa, eram oferecidas apenas as séries iniciais (de 1ª a 4ª série). Assim, Marli cursou a terceira e quarta séries nessa escola, lá permanecendo por quatro anos, dois anos na terceira série e dois anos na quarta série. Após esse período, Marli realizou a prova de admissão ao ginásio e, em 1968, ingressou no Ginásio Estadual Manuel Ribas, atual Colégio Estadual Manuel Ribas, onde foi inserida em uma classe comum.

*Quando saí do Lisboa, fui estudar no Maneco. Eu ia estudar no Centenário. Também fiz prova para estudar lá, mas não passei no Centenário. Era admissão, fiz admissão, então, no Centenário e no Maneco, só que, no primeiro ano, eu não passei em nenhum dos dois. Aí, repeti o ano e, no ano seguinte, fiz exame só no Maneco e aí passei. (...) Eu tive dificuldades, sim, porque não tinha material, mas os professores me receberam muito bem, até porque a Dona Haidée, diretora do Lisboa, conversou muito com a escola, com a diretora, com os professores. Eles tiveram reunião e eles procuraram me ajudar quando eu estava mal nos conteúdos. Eu tinha reforço individual,*

*então, eu conseguia superar. Eu me lembro que, na época, existia segunda época, que era uma prova que tinha depois, em dezembro, para aqueles que não tinham passado na primeira prova. Aí, na terceira série ginásial, eu fiquei na segunda época, mas eu tive aula individual, me lembro que eram aqueles conteúdos de matemática, de produtos notáveis, aquela parte de raiz quadrada... Essas aulas individuais que eu tive me ajudaram bastante, eu consegui passar e eu precisava de nota alta, 8.7, e eu tirei 8.9. (...) Os colegas – sempre alguém sentava do meu lado – me ditavam quando os professores não faziam isso. Geralmente, eram os professores mesmo que faziam isso, então, quando os professores chegavam, no início do ano, eu já conversava com cada um deles. Era eu que fazia, eu pedia para me ditarem, então, alguns passaram a ditar enquanto escreviam no quadro para os outros, e outros já resolveram ditar direto pra todo mundo então (...). Eu me lembro que, como eu era uma aluna pobre, lembro que uma vez eu estava precisando de uma pasta, até a minha pasta não estava em boas condições, aí, os alunos fizeram uma vaquinha entre eles na escola e, com o apoio da professora, compraram uma pasta nova para carregar o material. Outra vez, também, para os óculos escuros para usar ou para andar no sol, então, fizeram esta parte, e os alunos também sempre liam para mim. Claro que também tinha algumas vezes que eles não queriam me aceitar no grupo, então, eu tinha que batalhar para isso e falar com a professora. Então, a professora me incluía no grupo, e assim ia, mas não era sempre que acontecia. Geralmente, era aceita, sim. (Marli Schmitt)*

Uma das professoras de Marli, no Ginásio Estadual Manuel Ribas, relata também suas lembranças da época em que Marli foi sua aluna.

*Não me lembro de maiores discriminações, talvez porque os alunos de antes eram mais respeitosos, não sei. Além do mais, nas aulas de Ensino Religioso ou nos encontros com o pessoal da Orientação Educacional, havia sempre bons ensinamentos com o intuito de melhorar as relações. (Jane Terezinha Pizarro Dorneles, Professora de Marli no científico)*

Durante os anos em que estudou na Escola Manoel Ribas (Maneco), Marli também recebeu o apoio de sua antiga escola, a Escola Antonio Francisco Lisboa, através da professora Haidée Cadeco Zorzan, diretora que

foi a idealizadora e fundadora daquela instituição. Marli lembra-se da professora Haidée com muito carinho e admiração.



**Figura 2: Marli na década de 80 fazendo uma homenagem à diretora Haidée Cadeco Zorzan na Escola Antônio Francisco Lisboa.**

*Momentos importantes, acho que foram aqueles em que eu convivi com a Dona Haidée, diretora do Lisboa, que me deu muito apoio para que eu estudasse; me lembro que em casa eu não tinha um máquina de datilografia para fazer minhas redações porque essas redações eram feitas durante a semana no Maneco, e eu ficava com redação para, no sábado, eu escrevê-la na máquina e depois trazer para a professora de português, e a Dona Haidée sempre me levava lá para a escola no sábado, eles tinham reuniões lá, e eu então datilografava a redação e levava para a professora ler. Isso eu me lembro que foi uma coisa muito positiva porque eu pude fazer um trabalho meu e que a professora poderia ler. (Marli Schmitt)*

Concluído esse período, em 1974, Marli iniciou o curso de Pedagogia na então Faculdade Imaculada Conceição - FIC, atual Centro Universitário Francisco - UNIFRA. Na faculdade, não contava com apoio de um profissional

especializado, mas os professores e colegas colaboravam na elaboração de trabalhos e na adequação dos métodos de avaliação.

*Pra eu entrar na faculdade, teve a irmã Elda, que trabalhava no Colégio Providência, que se interessou bastante em me ajudar e conseguiu que me aceitassem na FIC. Eu queria ficar lá como interna pra facilitar a locomoção, mas eles não quiseram, ficaram com medo de eu não ter condições de permanecer lá. Aí, eu ia todos os dias de casa. Eu sempre conversava com os professores pra me ditar, sentava junto com colegas e fazia trabalhos em grupo com eles. Eu fui um pouco discriminada, porque eles não me convidavam pra ir aos grupos, e eu tinha que procurar. Eu me virava muito. Tinha a professora Berenice, que sabia Braille, que era minha colega e já trabalhava com cego. Ela datilografou em Braille muitos textos pra mim, e as provas eu sempre fazia oralmente. Eu lembro que essa professora, Berenice, não era a favor de que eu fizesse o curso de Pedagogia. Ela achava que eu devia fazer algum curso de trabalhos manuais ou de massagem, pois ela dizia que não via futuro pra mim como pedagoga, ela achava que era difícil. Eu fui porque não queria parar de estudar, mas nem sabia o que poderia acontecer. (Marli Schmitt)*

Durante o curso de Pedagogia, Marli enfrentou várias dificuldades, que muitas vezes a deixaram triste e insegura, mas a vontade de estudar, trabalhar e ajudar sua família era mais forte.

*Eu pensava que a coisa era difícil mesmo, mas eu acreditava que eu pudesse ser professora ou ter alguma outra profissão porque eu sabia que eu não era a única pessoa que estava estudando. Eu ouvi uma notícia que, no Rio, a professora Maria da Penha era cega e foi contratada para trabalhar pelo estado. Também foi uma luta a dela, pois também não queriam que ela trabalhasse. Eu achava que também poderia, mas claro que eu tinha muita insegurança, mas fui até o final do curso e procurei pessoas cegas que estivessem fazendo o curso de Pedagogia. Lembro que escrevi para a Associação de Cegos do RS e para o Adão Sanandré, que era uma pessoa responsável que ajudava os cegos que queriam trabalhar. Eu pedi que me indicassem algumas pessoas que estivessem fazendo Pedagogia, e ele respondeu a carta dizendo que havia duas pessoas e mandou nomes e endereços. Eram dois rapazes, eles*

*demoraram tanto pra me responder que eu achei que não iriam mais responder. Depois, me responderam que estavam fazendo Pedagogia, e eu perguntei o que eu deveria fazer. Eles disseram que eu deveria dar aulas particulares e continuar estudando. Nessa mesma época, uma prima minha disse que lá na universidade uma professora falou para ela que eu ia chegar ao final do curso e não ia receber o diploma porque a faculdade não ia fornecer. Eu fiquei desesperada com isso e aí escrevi essa carta para o Sanandré, perguntando se eu deveria continuar o curso ou deveria parar por aqui. Ele disse que eu continuasse, que havia mais pessoas fazendo Pedagogia. Aí, casualmente, foi a professora Berenice quem leu a carta pra mim [risos]. (Marli Schmitt)*



**Figura 3: Formatura no curso de Pedagogia na Faculdade Imaculada Conceição – FIC em 1977.**

*Eu queria ser professora, o que influenciou foi por não ter ninguém que atendesse mais em Santa Maria na área, então, ficou para que eu assumisse esse trabalho na escola. Não tinha mais, já tinham saído da cidade as pessoas que trabalhavam antes, que eram a Lucy, a Vilma e a Noemi, mas eu acho que aconteceu mesmo porque tinha que ser. Eu me lembro que eu não pensei muito, não. (Marli Schmitt)*

Após formar-se, Marli não conseguiu emprego. Isso a deixava angustiada; ela tinha o desejo de ser atuante na sociedade. Durante três anos, Marli ficou à procura de trabalho.

*(...) Eu sempre quis trabalhar, eu sempre quis ajudar minha família e eu me sentia triste de pensar que eu poderia não conseguir um trabalho, porque, quando eu me formei, eu ainda fiquei três anos lutando para conseguir um trabalho. Eu não trabalhei de início, não. Eu me lembro que eu me inscrevi até lá no Colégio Santa Maria, porque abriu inscrição lá, e eu me inscrevi, mas eu não tinha esperança de conseguir, mas me inscrevi, alguma coisa eu tinha que fazer (...). Fiquei em casa, fiquei participando da fraternidade cristã de doentes e deficientes, que era um grupo de deficientes que tinha. Eu ia lá nas reuniões, e lá sempre apareciam autoridades, como prefeito, vereadores, que chamavam para participar das nossas reuniões, então, a gente aproveitava, pedia para ajudarem para contratar, que naquele tempo não era concurso, era por contrato. Então, o prefeito acabou me contratando, até porque surgiu um aluno aqui, cego, que precisava de ajuda, então, teria que ser eu. Aí, ele acabou me contratando, e eu passei a trabalhar na Escola Antonio Francisco Lisboa, pelo município, e concurso pelo estado eu vim a fazer depois de três anos. Depois de dez anos trabalhando, eu me efetivei no Lisboa. Era assim, depois de dez anos, a gente era efetivada. Aí, fiquei trabalhando no estado e no município em horário integral. (Marli Schmitt)*

Em 1980, Marli foi contratada pelo município para trabalhar cedida para a Escola Antônio Francisco Lisboa, onde começou a alfabetizar cegos de Santa Maria e Região. Seu trabalho, realizado até hoje, consiste em ensinar a ler e escrever através do sistema Braille, reconhecer e localizar objetos por meio do tato, bem como estimular a autonomia do aluno dentro da escola.

*Meu primeiro aluno foi uma criança de seis anos, que era cego e precisava estudar, então, por causa dele é que o prefeito me admitiu pela primeira vez, por solicitação do*

*pai dele, que foi conversar, pedindo, que precisava de uma pessoa que ensinasse um aluno cego, que era o filho dele, e eu então fui contratada. Esse episódio ocasionou a pressa na minha contratação. (Marli Schmitt)*



**Figura 4: Marli Schmitt na década de 80, início da sua carreira docente, lendo em Braille na inauguração do setor clínico da Escola Antônio Francisco Lisboa, 1984.**



**Figura 5: Marli em apresentação musical durante a inauguração do setor clínico da Escola Antônio Francisco Lisboa, 1984.**

Logo após sua contratação pelo município, Marli fez um curso de especialização em Cruz Alta (RS) para educação de cegos, o que demonstra sua luta em busca da qualificação profissional.

*(...) Outra coisa muito importante que aconteceu foi quando eu quis fazer o curso de especialização na área de deficiência visual, que eu não sabia onde eu faria esse curso. Eu sabia que tinha no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, mas eu não tinha como ir para lá, até porque não tinha alojamento lá, ficava bem complicado, então, aconteceu que tinha uma professora que trabalhava na Escola Antonio Francisco Lisboa, e eu lá, trabalhando com ela, conversando, nós duas, eu disse para ela que eu gostaria de fazer um curso na área de deficiência visual, mas que eu não tinha como ir para o Rio de Janeiro, e eu pensei, quem sabe, em Porto Alegre, mas eu não sei se existe este curso. Então, ela disse: “olha, eu vou a Porto Alegre, quer que eu vá ver isso?” Eu disse: “sim, pode ir”, e ela foi lá no Centro Luis Braille, se*

*informou, e casualmente dali uns meses ia sair este curso em Cruz Alta, então, era uma oportunidade para eu fazer o curso, e ela veio e me disse, o nome dela é Flávia, e ela me falou, então, que eu teria que fazer a inscrição, me disse o dia, me disse onde, e eu fiquei feliz (...). Quando eu fui a Cruz Alta fazer o curso, eu nem esperava ser tão bem recebida lá. Eu fui assim, meio sozinha, meio sem saber para onde ia. Eu, então, me lembro que eu liguei para um diretor do centro de Braille que dirigiu o curso lá, dizendo que eu era deficiente visual, que queria fazer o curso. Bom, ele já sabia que eu tinha me inscrito, daí, perguntei para onde eu deveria ir e procurar quem lá em Cruz Alta. Aí, ele me disse que eu, chegando lá, pegasse um táxi e fosse lá para o Sesi, e era o que eu ia fazer. Eu estava um pouco nervosa porque não conhecia ninguém, nem mesmo estas pessoas de Porto Alegre que estavam lá para fazer o curso em Cruz Alta, e eu cheguei lá, e tinha três pessoas me esperando, que era a pessoa que deu hospedagem para a gente. Eu não fui para o Sesi, fui para uma casa de família, e estavam lá, o casal e a empregada, me esperando na rodoviária. Foi incrível isso. Eu nunca vou esquecer esta parte na minha vida, foi muito importante, me senti bem segura e depois dali não teve mais problemas. Era uma das primeiras viagens, já tinha saído outras vezes, já tinha ido a Giruá, tinha ido a Porto Alegre, mas sempre eu sabia para onde estava indo. (Marli Schmitt)*

No ano de 1982, Marli prestou concurso para o magistério estadual, no qual foi aprovada. A prova era composta por questões objetivas e de títulos. A prova objetiva foi feita oralmente por um leitor.

*Eu já tinha concluído a faculdade, até já trabalhava. Surgiu oportunidade de fazer concurso pelo Estado, e eu fiz concurso pelo Estado e passei. Então, foi uma alegria muito grande, e eu me lembro que eu fazia parte de um grupo de deficientes que não eram só deficientes visuais, mas todas as deficiências, então, tinha saído no jornal aquele dia que eu estava lá em reunião, que eu tinha sido uma das aprovadas no concurso, e eu fiquei muito feliz, então, eu compartilhei lá com todo mundo. Ah! Os meus familiares ficaram felizes, bem contentes, foi uma conquista. Aliás, eu sou uma das pessoas da minha família que conseguiu, porque tem eu e uma outra irmã que estudou, nós somos nove, os outros não estudaram*

*muito, alguns porque tinham que trabalhar cedo e outros porque não avançaram muito nos estudos, repetiam muito. Essa minha irmã, ela trabalha lá em Bagé, fez curso de administração de empresas e, depois dela, eu. (Marli Schmitt)*

Em 1983, Marli foi nomeada professora do estado. Devido à necessidade de atender os alunos cegos incluídos, a Escola Estadual Coronel Pillar solicitou o trabalho da professora. Diferentemente do trabalho realizado na Escola Antônio Francisco Lisboa, na Escola Coronel Pillar, até hoje Marli atua em sala de recursos, auxilia nos trabalhos e provas e ajuda nas dificuldades que os alunos têm em entender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

*É, eu, quando resolvi ser professora, não pensei muitas vezes, porque eu sabia da carência de profissionais aqui em Santa Maria para trabalhar na área da deficiência visual e, como eu também não enxergava, facilitava. Eu já sabia o Braille, tinha muita experiência, então, poderia trabalhar na Escola Antonio Francisco Lisboa, onde estudei, para ensinar as pessoas cegas que ali fossem chegando. Foi importante. Depois, no início, trabalhei no município, depois no estado, sempre com alunos cegos. Depois, eu vim a trabalhar mesmo no estado na área da inclusão daqueles alunos incluídos que precisam de ajuda na escola de classe regular, então, eu ajudei e ainda ajudo no Colégio Coronel Pillar, que é onde eu trabalho, na sala de recursos. Eu faço toda transcrição de provas de textos, tanto em Braille, como em tinta, para os alunos poderem ler e também para os textos que eram em Braille chegarem até a professora para ela ler o que os alunos escreveram. (...) É muito gratificante ser professora, eu gosto de ser professora, gosto muito, eu me realizo. Eu, quando estou em sala de aula, eu esqueço do horário, geralmente porque eu me empolgo. Como as manhãs ou as tardes passam tão rápidas... Quando eu vejo, já é hora de acabar a aula, e eu nem vi. Então, é muito importante porque eu me coloco muito no lugar dos alunos, porque eu já tive as mesmas dificuldades que eles e talvez mais, porque eles ainda não estão sentindo enquanto estão comigo (...). (Marli Schmitt)*

A professora Marli demonstra em seu relato a empolgação que tem até hoje em educar cegos, não só na leitura e na escrita, como na vida.

Em 1992, Marli conheceu seu companheiro, Roque, também cego. Um ano depois, resolveram morar juntos, e sua união já tem quinze anos.

*O meu marido, eu conheci em Porto Alegre, porque eu jogava xadrez com um grupo de alunos também cegos. A gente aprendeu a jogar xadrez com o doutor Carlos Gomes, que era um médico que trabalhava no Sampa. Ele quis, como voluntário, ensinar xadrez lá na Escola Antônio Francisco Lisboa, e depois a gente começou a participar de campeonatos, teve torneio de xadrez aqui em Santa Maria mesmo, que vieram algumas pessoas de Porto Alegre para cá, até de Cruz Alta vieram, e depois nós também fomos para Porto Alegre jogar lá. Então, o Roque, que é meu marido agora, ele apareceu por lá, e nem estava previsto que ele ia aparecer, foi assim na hora, ele decidiu ir, por um triz nós não nos conhecemos, e, se não tivéssemos nos conhecido ali, poderia ser que nunca mais, porque ele tinha ouvido falar de mim lá na Paraíba. Quando ele andou por lá, uma vez, no nordeste, falaram de mim [risos]. Em Porto Alegre, ele nunca ouviu falar. Então, a gente poderia não ter se conhecido, mas, como ele resolveu no momento já de quase começar a partida, aparece o Roque lá, e aí nós nos conhecemos e começamos a escrever cartas e telefonar, e depois ele veio morar aqui em Santa Maria e continuou até hoje comigo. (Marli Schmitt)*

Dentre os fatos marcantes da história de vida da interlocutora da pesquisa, destaca-se o fato de Marli ser a primeira eleitora cega de Santa Maria.

## Marli Schmitt é a primeira eleitora cega de Santa Maria

Marli Terezinha Schmitt é o nome de uma menina cega com dezenove anos de idade.

É ela a primeira eleitora cega de nosso município. É natural de Bôca do Monte e nasceu no dia 15 de dezembro de 1948.

Seu requerimento de inscrição foi feito por ela mesma em "Braille" e traduzida pela professora Nemi Português Kortz.

### A MENINA E A LEI

Amparada no artigo 49 do Código, lei 4737 de 15 de julho de 1965, o qual reza que os cegos alfabetizados em sistema Braille terão direito ao exercício do voto, Marli deverá votar na seção nº 189 localizada no edifício do Fôro e sob a presença do Exmo Sr. Dr. Mário Rocha Lopes Juiz eleitoral.

### MARLI ESTÁ NA 1ª. GINASIAL

A jovem cega que se inscreveu como eleitora no dia 16 do corrente mês com a inscrição de número 59996 está já na primeira série ginásial, demonstrando a sua força de vontade e sua ânsia de saber. Marli aparece na foto.



Figura 6: Reportagem de jornal da época (1967) que destaca o fato.

*Quando eu fiz a ficha de eleitora, escrevi em Braille e chamei a professora Noemi pra fazer a transcrição pra tinta. Quando eu acabei de escrever a ficha, eu li pra eles e, além do juiz, eu acho que todo o fórum parou para ver eu escrever e ler em Braille. Eu lembro que as pessoas no colégio falaram que leram no jornal e que estavam felizes, e eu também fiquei orgulhosa. Falaram também que saiu a notícia na rádio Guaíba. Um primo meu que morava em Getúlio Vargas escreveu dizendo que tinha ouvido essa notícia. (Marli Schmitt)*

Aqui trago algumas fotos que ilustram a trajetória profissional da professora Marli.



**Figura 7:** Em 1984, Marli participa do coral da Escola Antônio Francisco Lisboa. Na foto, a apresentação feita no dia da inauguração do setor clínico da instituição.



**Figura 8: Professora Marli na Escola Estadual Coronel Pillar junto com seus colegas professores na década de 80.**



**Figura 9: Comemoração do dia do professor, em 1998, na Escola Antônio Francisco Lisboa.**



**Figura 10: Marli no ano de 1997 durante apresentação de teatro junto com seus alunos.**



**Figura 11: Marli participou do grupo de dança da escola. Na foto acima, o figurino utilizado em apresentações no ano de 2003.**

*Eu gosto muito de trabalhar com teatro, ele desenvolve muito a pessoa, faz com que ela mostre dons que tem. A dança, a gente que não enxerga tem muitas dificuldades porque não vê os movimentos, então, tem que ser bem ensinado para que a gente goste, senão, ela não é muito apreciada pelos deficientes visuais. Acho significativo e importante trabalhar com dança e teatro, para o corpo e o emocional. A pessoa passa a agir melhor e a tomar decisões. (Marli Schmitt)*



**Figura 12: Professora Marli na Capa do jornal *Diário de Santa Maria* do dia 6 de junho de 2006.**

DIÁRIO DE SANTA MARIA EDUCAÇÃO

## Gente que vê aprende com gente que não vê

Servidores da UFSM começam no próximo sábado um curso para aprender a escrever em braille. Treinamento é para atender portadores de deficiência visual

**FERNANDA MENEZES**  
Especial/Diário

É che o olho. Agora tem a semear L298 com 5.874 na sua calculadora. Hora de falar. Este pequeno teste dá uma ideia das limitações de um portador de deficiência visual que tenta levar uma vida normal. Para eles, o braille é o alfabeto, e o ambiente é a calculadora.

Um curso, que começa neste sábado, na biblioteca central da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vai ensinar 15 servidores da instituição a aprender a escrever em braille e a manusear o software - método japonês que usa bolinhas para facilitar a leitura e qualificar os funcionários para prestar um melhor atendimento para quem se comunica usando o tátil (visão e audição).

A UFSM tem apenas uma servidora com deficiência visual, formada Tereza, 29 anos, vai ensinar os próximos 15 servidores para combater os maus hábitos que, para ela, são mobilidade. Ela não usa o braço. Foi a partir dos 13 anos que uma doença degenerativa da retina começou a limitar sua capacidade de enxergar.

Hoje, Fernanda só enxerga a visão e já não vê as cores. Ela está cadastrada com o curso, pois há três anos não consegue mais ler.

— Ter um livro nas mãos é muito diferente de ouvir alguém ler. Para mim, será como descobrir a poesia — brinca Fernanda.

A professora do curso, Marli Schmitz, vive uma situação diferente. Ela nunca enxergou e foi alfabetizada em braille. Formada em Pedagogia com especialização em Educação para Deficientes Visuais, Marli dá aulas na escola Francisco Lisboa e Cecel Pizar.

— Já basta morarmos em uma cidade que não tem a menor estrutura para os cegos. Excluir pessoas videntes a usar o computador e o braille representa mais oportunidades para as pessoas cegas — afirma a professora.

**Qualificação irá promover a inclusão social**

As dificuldades constatadas nas aulas de aula entre alunos de Educação Especial foi a instrução para Lorena Tereza, 48 anos, participar do curso. Hoje, ela trabalha como recepcionista na biblioteca da UFSM, e destaca a importância de uma qualificação como essa para a inclusão social.

— Este trabalho é importante para que a gente saiba como orientar e ajudar as pessoas que vêm até nós.

**Servidores já estão se familiarizando com o método**



**Professora Marli, que é cega, ensina a usar a calculadora**



**NOVA VISÃO**

- ▼ **Curso** — Será realizado de 10 de junho a 16 de setembro na biblioteca central da UFSM.
- ▼ **Participantes** — Destinado só para servidores da UFSM.
- ▼ **Carga-horária** — 50 horas.
- ▼ **Inscrições** — Podem ser feitas até sexta-feira pelo telefone (51) 3220-9951.
- ▼ **Valor** — Curso e inscrições são de graça.

Figura 13: No interior do jornal, matéria relata curso que Marli está ministrando na UFSM para funcionários da Instituição.

8 Quarta-feira, 15/03/2006 GERAL

**LARA LEMOS**  
l.lemos@diariodsm.com.br

## Onde se ensina a ler sem enxergar

As escolas em que os portadores de deficiências aprendem português, matemática e muito mais

os 57 anos, a professora Marli Schmitz não usa o tradicional quadro negro para dar suas aulas. Os livros que ela lê para os alunos também não são coloridos, e os materiais utilizados pelas classes tradicionais. O único material de aula de Marli é uma espécie de régua, cheia de furinhos. É com ela que a professora impõe pequenos pontos no papel. Perfurações que são significativas aos olhos normais, mas que não um alfabeto completo para quem depende da sensibilidade das mãos para enxergar.

— O braille é uma língua que tem se deslizado. Agora, já temos até o computador com voz e teclado especial — diz a professora, que é deficiente visual.

As aulas de Marli acontecem na escola Francisco Lisboa, a maior instituição de ensino para portadores de deficiência de Santa Maria. Na escola, cerca de 130 estudantes — desde criança a adultos — buscam uma chance de reabilitação e inclusão no meio social. A classe dos deficientes visuais tem nove estudantes. Através Oliveira, 44 anos, é um dos alunos. Ele nasceu com a visão normal, mas foi perdendo aos poucos.

— No início, ainda conseguia ler normalmente, mas agora só consigo uma palavra — conta.

Além de alunos com deficiência visual, a escola também atende deficientes mentais, físicos, crianças com paralisia cerebral, Síndrome de Down e com outros problemas. Tudo sem cobrar um único centavo.

**Na Francisco Lisboa (cima), os alunos têm oficinas de artesanato para desenvolver as habilidades. Já com a professora Marli (à esq.), que é cega, os estudantes aprendem a ler em braille**




Figura 14: Matéria do jornal *Diário de Santa Maria* do dia 15 de março de 2006 relata o trabalho desenvolvido pela professora em uma das escolas em que trabalha.



**Figura 15: Na romaria da Medianeira, Marli faz leitura em Braille durante a celebração.**

Marli também é uma pessoa atuante na sociedade. No ano de 1997, fundou, juntamente com outros deficientes visuais, uma Associação, da qual era presidente, porém, por falta de apoio, a Associação teve que ser extinta. Atualmente, Marli participa da Associação de Cegos e Deficientes Visuais de Santa Maria (ACDV), onde também participou da fundação e é membro atuante.

*(...) Eu sou uma pessoa que participo da Associação de Cegos de Santa Maria, ACDV. Lá eu ensino, sorobã, para quem quiser aprender a escrita e leitura Braille, não só para cegos, mas para pessoas de visão normal também, que querem aprender porque eles têm familiares com cegueira. Também já recebi pessoas que não têm familiar, mas que também querem aprender Braille, então, essas pessoas podem aprender. Não precisa usar o tato, pode ler com os olhos, e eu faço isso com prazer, então, é bom. Ensino computação também. Não sei muito de computador, mas estou estudando, aprendendo. Já fiz um curso de computação, informática, mas eu preciso desenvolver mais, pôr em prática, senão, não aprendo. Então, eu estou colocando em prática. Eu*

*estou muito feliz agora porque eu já estou trabalhando no Word. Eu não trabalhava no Word, então, esses dias atrás, eu imprimi aqui um e-mail, um texto, todo colorido. Então, eu estou orgulhosa porque eu imprimi, eu fiz um trabalho, dois trabalhos já, que eu centralizei o título, eu fiz alinhamento, esquerda, direita... Ficou bem bonito, então, aos poucos, eu vou incluindo aqueles efeitos que chamam, que têm de cor, de... Que mais que tem de efeitos que se pode colocar num texto para ficar bonito? Parágrafo, tamanho de letra... Então, aos poucos, eu vou incluindo porque eu já tenho tudo, eu tenho as regras, eu posso ler e vou fazendo. Foi através desse curso que eu fiz esse ano que eu consegui me aperfeiçoar na informática. Eu só trabalhava no bloco de notas, então, agora foi um passo bem maior conseguir trabalhar já no Word, e me alegra muito essa situação. Então, eu vou aproveitar também, além disso tudo, a lista de que eu participo, porque eu participo de uma lista do virtual vision, que é o programa em que eu trabalho. Ali a gente recebe bastantes orientações. (Marli Schmitt)*

Marli demonstra o desejo de aprender cada vez mais e valoriza suas conquistas. Está aposentada pelo município desde 2006, porém continua trabalhando algumas horas na Escola Antônio Francisco Lisboa, cedida pelo estado.

Através de suas narrativas e imagens, podemos perceber que Marli vivenciou significativas mudanças na realidade sócio-político-econômica e cultural, principalmente na área educacional, desde a década de 50.

A história de vida de Marli foi apresentada neste primeiro momento com o intuito de mostrar a sua integridade. Parte-se agora para a análise de suas narrativas autobiográficas que respondam as questões da pesquisa. As narrativas serão analisadas à luz da teoria do imaginário social (instituído e instituinte) e dos saberes docentes.

## 3 ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL

### 3.1 Aspectos Educacionais

A expressão “deficiência visual” refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênicas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A deficiência visual inclui dois grupos de condição visual definidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS): cegueira e baixa visão (visão subnormal).

Para fins educacionais e de reabilitação, são utilizados os seguintes conceitos, de acordo com a OMS:

**CEGUEIRA:** Nessa categoria, estão os indivíduos que só percebem vultos. Mais próximo da cegueira total, estão os indivíduos que só têm percepção e projeção luminosas. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo (projeção), o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. A cegueira total ou simplesmente amaurose, pressupõe completa perda de visão; a visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No nível educacional, define-se como cega a pessoa que não pode se beneficiar da leitura e escrita em tinta.

**BAIXA VISÃO (VISÃO SUBNORMAL):** Indivíduos que não são cegos, possuindo, pois, resíduo visual, resíduo este de várias intensidades e não superado através de correções ópticas simples, como óculos ou lentes de contato. Essas pessoas necessitam de atendimento especializado para que possam utilizar da melhor forma o resíduo visual. A baixa visão deve ser definida por uma avaliação funcional, e não quantitativa.

A cegueira ou a baixa visão podem afetar as pessoas em qualquer idade. Algumas podem nascer sem visão, e outras podem tornar-se deficientes visuais em qualquer fase da vida, desde os primeiros dias de vida até a idade avançada. Isso pode ocorrer repentinamente, em um acidente ou doença

súbita, ou tão gradativamente que a pessoa atingida demora a tomar consciência do que está acontecendo.

A deficiência visual interfere em habilidades e capacidades, afetando não somente a vida da pessoa que perdeu a visão, como também a dos membros da família, amigos, colegas, professores e outros. Entretanto, com tratamento precoce, atendimento educacional adequado, programas e serviços especializados, a perda da visão não significará o fim da vida independente e não ameaçará a vida plena e produtiva. Um exemplo disso é a própria história de vida da interlocutora da pesquisa.

Segundo a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995), pedagogicamente, delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo baixa visão, necessita de instrução em Braille e como portador de baixa visão aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

É importante ressaltar que grande parte dos nossos conhecimentos é adquirida através da visão e que qualquer deficiência no órgão responsável pela visão pode causar prejuízos no desenvolvimento infantil, na vida escolar, profissional e social da pessoa. Por isso, é necessário o auxílio de profissionais que orientem o deficiente e sua família. De acordo com Oliveira (2005, p. 26):

Quando a deficiência visual ocorre no nascimento ou nos primeiros anos de vida, é imprescindível que a família procure uma equipe de profissionais que, através de um programa de estimulação precoce, proporcione condições para que o seu desenvolvimento global evolua o mais próximo possível dos padrões de desenvolvimento normal, pois no caso de não ter acesso à orientação e tratamento necessários no período de zero a três anos, a criança poderá ter o desenvolvimento seriamente prejudicado em seus aspectos intelectual, neuromotor, psicológico e social, deixando seqüelas irreversíveis que afetarão a fase escolar e a vida futura.

No Instituto Benjamin Constant, os educadores que trabalham com crianças deficientes visuais em fase pré-escolar afirmam que muitas das crianças que iniciam essa etapa escolar apresentam diversas dificuldades. Isso porque a família não tem oportunidade de receber uma orientação adequada, em que os pais e a criança participem de um programa de estimulação

essencial<sup>4</sup> no período inicial de desenvolvimento, entre zero e três anos. Entretanto, muitas famílias, apesar de receberem a orientação adequada, continuam a manter posturas indevidas, como superproteção num relacionamento em que a criança é tratada como "incapaz".

Na fase escolar, a criança deficiente visual necessita de serviços de educação especial complementares que lhe ofereçam condições para ajustamento e progresso em situações de aprendizagem escolar. É necessário o trabalho de um profissional especializado para desenvolver habilidades em áreas específicas, tais como orientação e mobilidade, atividades da vida diária, aprendizagem do sistema Braille ou utilização de lentes e auxílios ópticos especiais no caso de baixa visão. Veitzman (2000 p. 125) diz que:

(...) crianças que são funcionalmente ou totalmente cegas precisam desenvolver suas mãos, suas habilidades auditivas, seus conceitos de mundo e ter acesso a métodos de aprendizagem. Elas precisam formas de cuidar de si mesmas e aprender o que as outras pessoas fazem.

As crianças pequenas aprendem sobre o mundo por meio de seus sentidos, e a grande maioria das informações que recebem nos primeiros meses e anos de vida provém de uma percepção visual do mundo. Elas aprendem pela imitação e perguntando sobre o que elas vêem e ouvem. Se uma criança tiver deficiência visual precocemente, isso pode causar sérias conseqüências no seu desenvolvimento. Porto (2005, p.38) afirma que:

Não ter acesso às imagens do mundo atrapalha um pouco, pelo fato de este mundo ser extremamente visual, um mundo em que a imagem possui, social e culturalmente, um valor muito grande. A relação estabelecida entre os seres humanos videntes e o mundo torna-se muito superficial e imediatista, por ser a visão o primeiro sentido a possibilitar esta relação. O cego, ao contatar o mundo, jamais o fará pela visão, criando, sim mecanismos diferentes para adquirir concepções e modos de percebê-lo para que esta relação se estabeleça.

É importante focalizar alguns aspectos referentes ao desenvolvimento do deficiente visual quanto à organização de suas experiências na formação de

---

<sup>4</sup> Estimulação essencial é o programa de atendimento destinado às crianças de zero a três anos de idade que apresentam alguma deficiência, este visa favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização através de brincadeiras e movimentos que favoreçam o desenvolvimento global da criança, nos aspectos afetivo, cognitivo, social e físico.

sua individualidade, condição necessária para que sua integração ocorra. Segundo Masini (1994, p. 83),

No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa, e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e de relacionar-se; ou, ao contrário, estar doente, isto é, fechado ao imediato que o cerca e a ele restrito. O que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – que não é visual, e à sua organização é a de referir-se ao tátil, auditivo, olfativo, cinestésico.

Os cegos apreendem, através da linguagem, significações que não podem ser obtidas pela via do olhar. Somente pela compreensão e aceitação de um desenvolvimento sensorial, um desenvolvimento cognitivo da linguagem e um desenvolvimento afetivo que lhe são peculiares é que admitimos que a pessoa cega seja uma pessoa “completa”.

Para a família, é complexo aceitar a deficiência e compreender que, apesar da diferença, o deficiente visual tem muitas potencialidades.

*(...) Ah! Eu me lembro que eu não enxergava e eu sabia que não enxergava. Para a época, isso era uma coisa quase que absurda, porque as pessoas achavam que uma pessoa que não enxergasse não podia fazer nada ou que era muito triste, essas coisas, e eu nunca pensei dessa maneira e também não suportava isso que as pessoas achavam. Para mim, era horrível. Então, as pessoas queriam que acontecesse milagre comigo, que eu ficasse enxergando, e eu não via desta forma. Eu acho que... Eu achava que eu estava bem assim, porque eu nunca enxerguei, eu nasci cega, então, para mim, essa realidade não me incomodava, incomodava era a minha família, incomodava as outras pessoas, mas não a mim. Eu achava que eu tinha que vencer ou conseguir as coisas assim mesmo, não enxergando. Para mim, era normal, sempre foi. (...) Para mim, eu sempre tive que adaptar as coisas, mas eu já corria na frente, como se diz, eu sabia que, como eu não enxergava, eu tinha que adaptar as coisas, mas isso já era natural, não se constituía num problema. E eu me lembro que a minha mãe, ela não aceitava que eu não enxergasse, e o pai também acho que não. Então, minha mãe, ela chorava muito. Era a reação que ela tinha. Para mim, era insuportável isso, eu não gostava, me doía essa reação, essa não-aceitação deles. (Marli Schmitt)*

Marli expõe como era ser tratada como deficiente, sendo que ela não se via dessa forma. Como ela diz: “*eu nasci cega, então, para mim, essa realidade não me incomodava*”. No decorrer dos anos, a reação dos pais de crianças deficientes foi fonte de vários estudos, entre eles, o de Manoni (1988), que verificou que os pais, diante do nascimento de uma criança que tem o diagnóstico de deficiência, tentam buscar uma solução ou cura. A realidade de ter um filho diferente leva os pais a uma incessante peregrinação para encontrar respostas e meios de promover saúde para seu filho deficiente.

Somente pelo entendimento de que o deficiente visual tem uma visão diferente, e não falta de visão, é que se pode quebrar o paradigma de que o cego vive na escuridão. O mundo dos cegos não pode ser criado com o fechar de olhos, pois observar o pôr do sol, conhecer as cores, perceber espaços, conhecer as expressões faciais, tudo isso é percebido de forma diferente pela criança deficiente visual. Somente tendo esse entendimento é que o educador conseguirá desenvolver um trabalho significativo com esse aluno. De acordo com Farias (2003, p. 06):

No caso da criança cega, esta desenvolve outras formas de comunicação, que servem para lhe dar outras percepções e outras dimensões. À medida que as informações vindas do ambiente, processadas pelo Sistema Nervoso Central, mais particularmente pelo córtex cerebral, mediante a percepção tátil, auditiva, cinestésica, olfativa ou gustativa, são imediatamente checadas ou integradas com informações armazenadas, memorizadas em um esquema global, sem características visuais, porém táteis, auditivas e de outro tipo, daquele objeto concreto com o mundo exterior forma-se a “imagem” (esquema mental) de relação entre as coisas, entre as partes deste objeto concreto com o mundo externo (as suas qualidades e os conceitos).

Assim, o professor alfabetizador de deficientes visuais deve compreender que é da percepção e ação da criança sobre o ambiente que se forma a representação mental da realidade. A criança cega só poderá pensar o que significa a palavra “gato”, por exemplo, depois que tiver tocado ou brincado com ele. A partir daí, estará preparada para falar e, futuramente, escrever a palavra “gato”. Se a criança não tiver a oportunidade de usar os sentidos remanescentes para conhecer a realidade, terá dificuldade para representá-la simbolicamente.

### 3.2 Orientação e Mobilidade

Um dos primeiros aprendizados do aluno cego deve ser a orientação e a mobilidade, pois são fundamentais para interação com o ambiente. Podem significar a conquista da autonomia e um dos caminhos para a independência.

A orientação, para o deficiente visual, é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente – saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. A pessoa pode usar a audição, o tato, a cinestesia e o olfato para se orientar.

A mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz. A pessoa com deficiência visual pode movimentar-se com a ajuda de uma pessoa (guia vidente), usando seu próprio corpo (autoproteções), usando uma bengala (bengala longa), usando um animal (cão-guia), usando a tecnologia (ajudas eletrônicas).

O professor de orientação e mobilidade deve ser especializado nessa área, com formação metodológica e didática que o capacite para orientar e preparar o aluno para locomover-se independentemente.

Um dos trabalhos realizados pela professora Marli em suas aulas é o de orientação e mobilidade, como se evidencia em sua fala:

*(...) Eu sempre achei que eu deveria ser professora, porque aqui em Santa Maria não tinha quem trabalhasse com cegos (...). Então, foi muito importante, era o que eu queria fazer, esse trabalho com cegos, sempre com a preocupação de torná-los o mais independentes possível nas atividades que eles faziam, na locomoção, que eles soubessem se locomover com o uso da bengala ou sem a bengala, mesmo com o guia, mas com uma certa independência, que eles encontrassem os locais por onde eles precisavam transitar diariamente sozinhos, que eles encontrassem as coisas deles, identificassem os seus materiais, as suas coisas (...). (Marli Schmitt)*

Marli considera necessário o trabalho de orientação e mobilidade que faz com seus alunos, pois é importante para que se tornem independentes em suas atividades.

### 3.3 Sistema Braille e a alfabetização de cegos

Na criação de métodos para leitura e escrita dos deficientes visuais, destacam-se Valentin Haüy, Charles Barbier e Louis Braille

Valentin Haüy (1745-1822) criou a primeira escola para pessoas cegas, que tinha como objetivo ensiná-las a ler e depois dar-lhes um emprego. Para alfabetização, desenvolveu um ensino sistemático, utilizando letras em relevo. Para Dall'Acqua (2002, p. 57):

(...) o atendimento institucional dos cegos, que se iniciou com proposta de educação sistemática, em apenas dez anos se transformou em escola industrial e asilo combinados, assumindo a feição de asilo com trabalho obrigatório, formador de mão-de-obra manual e barata.

Esse modelo de escola de Valentin difundiu-se por vários países europeus, com diferentes enfoques. O sistema criado por ele era utilizado em todos os estabelecimentos que se disseminaram pela Europa para a educação de deficientes visuais. No entanto, o sistema de letras em relevo, segundo Bueno (1993, p. 73), "desde cedo mostrou-se limitado pelas dificuldades de seu reconhecimento pelo tato, pela necessidade de manutenção de uma grande quantidade de letras disponíveis para cada aluno e pelo seu alto custo".

Surge, então, um sistema que substituiria as letras em relevo por uma combinação de doze pontos que representavam sons da fala. Inventado por Charles Barbier em 1808, o sistema denominado de escrita noturna foi criado para ser um código secreto de comunicação militar, mas que, segundo Barbier, também podia ser utilizado no ensino da escrita às pessoas cegas. A respeito do sistema inventado por Barbier, Dall'Acqua (2002, p. 58) afirma:

Embora constituísse uma técnica mais prática e eficiente que a proposta anteriormente por Haüy, os pontos de Barbier ainda eram difíceis de serem aprendidos. A cela era muito grande e os pontos correspondiam a sons da fala, dificultando a ortografia.

Louis Braille (1809-1892), cego desde os três anos de idade por causa de um ferimento nos olhos e aluno do Instituto dos Jovens Cegos, aos quinze anos, cria o sistema Braille, utilizado até hoje.

Braille modificou o sistema de Barbier para seis pontos que correspondiam à letra-escrita. Conforme Telford; Sawrey (1978, p. 383), “embora Louis Braille tivesse se empenhado em mostrar a utilidade de seu método, este só foi reconhecido trinta anos depois de ter sido inventado”.

O sistema Braille é formado por seis pontos em relevo. Esses seis pontos formam 63 combinações diferentes com as quais se representam as letras do alfabeto, os sinais de pontuação, os números, os sinais matemáticos, as notas musicais, os símbolos químicos, etc. Com o passar dos anos, ao mesmo tempo em que os institutos de cegos se multiplicavam, a escrita Braille foi se difundindo cada vez mais.

Marli foi alfabetizada em Braille no Instituto Santa Luzia em Porto Alegre. Atualmente, faz 28 anos que Marli alfabetiza com o sistema Braille crianças e adultos cegos de Santa Maria e Região, além de ensinar o sistema para professores e familiares desses alunos.

*(...) Quando resolvi ser professora, não pensei muitas vezes, porque eu sabia da carência de profissionais aqui em Santa Maria para trabalhar na área da deficiência visual e, como eu também não enxergava, facilitava. Eu já sabia o Braille, tinha muita experiência, então, poderia trabalhar na Escola Antonio Francisco Lisboa, onde estudei, para ensinar as pessoas cegas que ali fossem chegando, foi importante (...). Alfabetizar é sempre um desafio. Todos os dias, é um desafio novo. Eu recebo alunos nas mais diversas situações, alunos que têm aquela tendência natural para aprender a ler e escrever em Braille, a serem pessoas independentes, e tem aqueles alunos também que são muito dependentes (...). Tem alunos que vêm de outra escola ou que perderam a visão, que já estavam no ensino médio, agora eles só precisam aprender Braille e aprender aqueles conhecimentos que os cegos precisam ter depois que ficam sem enxergar, e os outros estão se alfabetizando (...). (Marli Schmitt)*

Marli tem a preocupação de que seus alunos aprendam a escrita e a leitura em Braille para que essa aprendizagem facilite a inclusão na classe regular.

*(...) Na alfabetização, ali no Francisco Lisboa, não temos séries; a primeira e a segunda série, a gente permanece com o aluno. Só depois, então, inclui em classe regular, porque o aluno já tem domínio do Braille, já tem certa independência, então, já tem iniciativa própria, e isso vai ajudá-lo certamente lá na classe regular (...). Eu sempre procuro conversar muito com eles, dizer que eles têm que procurar ter uma escrita boa, escrever certo, dominar o Braille, ter certa rapidez para que mais ou menos acompanhe os alunos da classe comum depois, quando estiverem lá. Então, é muito importante. (Marli Schmitt)*

Marli salienta em sua narrativa a importância do domínio do Braille e ressalta que não só ensina o sistema, como também orienta os alunos para que o utilizem da melhor forma. O sistema Braille exige maior empenho dos alunos, conforme explica Herrero (2000, p.150): “Ao contrário da leitura visual, a leitura Braille realiza-se letra por letra, o que supõe uma carga considerável de trabalho na memória e faz com que a leitura dos cegos seja mais lenta que a dos videntes”.

As vivências de Marli como aluna colaboram para que ela possa orientar seus alunos quanto ao domínio do sistema Braille e para que este seja uma ferramenta de independência para o aluno incluído, que poderá acompanhar a turma tranqüilamente.

### **3.4 Recursos pedagógicos**

Além do Braille, os recursos pedagógicos assumem um papel muito importante na educação especial de pessoas deficientes visuais, levando-se em conta que um dos problemas básicos do deficiente visual, em especial, o cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico. A carência de material

adequado pode conduzir à aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade. A formação de conceitos depende do íntimo contato da criança com as coisas do mundo. Tal como a criança de visão normal, a deficiente visual necessita de motivação para a aprendizagem. Alguns recursos podem suprir lacunas na aquisição de informações pela criança deficiente visual, por exemplo, o manuseio de diferentes materiais possibilita o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes, levando à realização de movimentos delicados com os dedos.

O aluno deficiente visual, especialmente o aluno cego, precisa dominar alguns materiais básicos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. Entre esses materiais, destacam-se: reglete e punção, sorobã, livros transcritos em Braille, mapas em alto relevo, computador com *softwares* específicos, impressora Braille, etc. Muitas vezes, as escolas não dispõem de todos esses recursos, e os materiais têm que ser confeccionados ou adaptados pelos professores. Apresentam-se, a seguir, alguns materiais utilizados para a educação de deficientes visuais:



Figura 16: Sorobã

O sorobã é um instrumento de cálculo que teve sua origem no ábaco, utilizado pelos povos orientais. O sorobã representa para os deficientes visuais um importante material de apoio ao ensino matemático.



**Figura 17: Cubarítimo**

Antes do sorobã, usava-se o cubarítimo, uma grande caixa com divisórias quadriculadas na parte superior, onde são encaixados cubos numerados em Braille com os quais se efetuam as operações matemáticas. O cubarítimo exigia mais tempo para realização das atividades por causa da demora no encaixe dos cubos e identificação dos sinais. Assim, muitas vezes, os resultados das operações matemáticas eram alterados durante o manuseio.



**Figura 18: Reglete de bolso**

A escrita do Braille pode se realizar por várias maneiras; a mais antiga é a reglete e o punção. A pessoa prende o papel na reglete e, com o punção, vai fazendo todos os pontos que formam as letras. A reglete é um pequeno artefato articulado com orifícios na parte superior e reentrâncias na parte inferior. Pode ser de mesa, fixa em uma prancha, para ser usada em sala de aula, ou de bolso, que pode ser levada aonde for necessário.



**Figura 19: Reglete de mesa**



**Figura 20: Punção**

O punção é um tipo de caneta que permite pressionar os pontos em uma folha de papel presa à reglete. Com o punção, o deficiente visual pressiona as combinações de pontos em cada cela da reglete, fazendo pontos salientes que posteriormente são lidos com o tato.



**Figura 21: Máquina de datilografia**

A invenção seguinte foi a máquina de escrever em Braille. Semelhante a uma máquina de escrever, as máquinas Braille têm um teclado com apenas seis teclas e uma barra de espaço. Cada tecla corresponde a um ponto na cela, e as teclas que formam as combinações devem ser pressionadas juntas. Existem muitos modelos de máquinas de datilografia Braille. Com elas, o trabalho torna-se muito mais rápido que na reglete, pois a pessoa não precisa fazer ponto a ponto como com o punção.



**Figura 22: Impressoras Braille**

Com o avanço da informática, já é possível produzir um Braille com ótima qualidade em impressoras especiais. Também já é possível imprimir gráficos, o que não se podia fazer nas máquinas de datilografia.

Atualmente, existem muitos produtos disponíveis para deficientes visuais que podem ser encontrados em lojas especializadas. Alguns desses produtos são:

- Organizadores pessoais com agenda de compromissos, catálogo de telefones, despertador e calculadora, com voz;
- Medidores de pressão arterial e pulsação, monitores de frequência cardíaca, com voz;
- Fornos de microondas e relógios, com voz;
- Capas em Braille para teclado de computador - letras de Braille em relevo acoplam-se ao teclado do computador;
- Frigideiras elétricas com controles em Braille;
- Caixas de comprimidos com alarme quádruplo - lembra os pacientes de tomarem seus medicamentos;
- Balanças, fitas métricas (em pés e metros), termômetros;
- Jogos e brinquedos em Braille: bingo, baralhos, jogos de dama e xadrez, jogos de computador, dados, dominós, palavras-cruzadas e jogo da velha;
- Relógios - com mostrador giratório para verificação tátil das horas.

Esses produtos facilitam as atividades diárias e possibilitam mais autonomia e independência aos deficientes visuais. Infelizmente, poucos deficientes visuais têm acesso a esses produtos devido ao seu alto custo.

### **3.5 Adaptações físicas e adequações didáticas**

Além dos materiais, a acessibilidade física também deve ser pensada para que o aluno deficiente visual usufrua da escola como um todo. As adaptações físicas garantem a possibilidade a todos de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, freqüentar a sala de aula, assim podendo participar nas diferentes atividades.

Também é importante que, na escola, sejam feitas adequações didáticas para viabilizar o processo de inclusão. Montilha, Gasparetto e Nobres (2002) apontam que o currículo da escola comum é direcionado para crianças com visão normal e é aplicado por meio de atividades visuais.

Os conteúdos trabalhados devem ser os mesmos dos demais alunos. O ensino de deficientes visuais não exige adaptação curricular, e sim adequação didática. As adequações didáticas devem ser pensadas a partir da situação particular de cada aluno, e não como propostas universais, variando de acordo com o contexto escolar. Tais adequações só são válidas para determinado grupo de alunos e para aquele momento.

As crianças deficientes visuais, muitas vezes, só entram em contato com a leitura e a escrita no período escolar, o que pode acarretar uma demora no processo de alfabetização. Para que o desenvolvimento da alfabetização tenha sucesso, é preciso que o educando receba um conjunto de habilidades e pré-requisitos para a leitura e escrita em Braille. Esses pré-requisitos são trabalhados a fim de mobilizar todas as estruturas internas, refinando as percepções e estimulando a memória, respeitando o ritmo individual de cada aluno. Um trabalho pedagógico direcionado para o deficiente visual é muito importante para que a criança alcance conquistas significativas no seu desenvolvimento e para que sua inclusão realmente ocorra.

### **3.6 Inclusão: caminhos e vivências**

Os caminhos para chegarmos à inclusão tal como temos hoje foram vivenciados por Marli como aluna nas décadas de 50, 60, 70 e, posteriormente, como professora. Seus depoimentos são de quem vivenciou e vivencia a inclusão como luta para uma sociedade um pouco mais igualitária.

Durante seu processo de escolarização, várias mudanças vão ocorrendo. Pela primeira vez, em 1978, uma emenda à Constituição trata do direito da pessoa deficiente. Após, nos anos 80 e 90, declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala.

Em 1985, a Assembléia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Em 1988, no Brasil, o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição, promulgada em 1988, garante atendimento educacional especializado as pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1989, a Lei Federal 7853, no item da educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Além disso, prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. O Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994, em junho, dirigentes de mais de oitenta países reúnem-se na Espanha e assinam a Declaração de Salamanca (1994), um dos

mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Com ela, proclamam-se as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando-se que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases 9394 ajusta-se à legislação federal e aponta que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, em 1998, o MEC lança documento contendo as adaptações para serem feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A educação inclusiva, frente à realidade educacional do Brasil, deve ser considerada um grande avanço. A análise retrospectiva da história da educação especial no Brasil evidencia que sua trajetória acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos. Para muitas pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda é difícil acreditar que o mesmo sistema social e escolar que historicamente excluiu os sujeitos da Educação Especial possa agora incluí-los, garantindo a presença e participação plena de cada um conforme suas características.

Podemos perceber como era a educação dos deficientes visuais e sua inclusão no Capítulo 2, onde a interlocutora relata as dificuldades que enfrentou para ir à escola e para lá permanecer<sup>5</sup>. Aqui, julgo necessário analisar como Marli percebe a inclusão hoje.

*(...) Então, eu concordo com a inclusão, acho que nós devemos incluir todos os deficientes, todos devem conviver, só que eu acho que a inclusão, ela está vendo o aluno apenas na escola. E fora da escola, lá com a família, lá com os outros amigos, como é que ele está?  
(...) (Marli Schmitt)*

---

<sup>5</sup> No Capítulo 2, através das narrativas de Marli, é possível contextualizar seu processo de escolarização.

A inclusão dos deficientes visuais da forma como temos em nossa realidade preocupa a interlocutora da pesquisa, pois, na maioria das escolas, os cegos não contam com o apoio de um profissional especializado e com materiais básicos.

*Olha, eu ainda me considero uma pessoa ainda muito preocupada com a situação dos cegos. Eu acho que não está boa e eu acho que... Eu não quero ser pessimista, mas eu penso que regrediu um pouco a situação, não por causa da inclusão. A inclusão, ela é boa, mas pelos problemas que não foram olhados antes de incluir. Só se pensou em incluir e não se pensou na situação toda que envolve essa criança, esse aluno. (Marli Schmitt)*

O depoimento de Marli está relacionado à realidade vivida em muitas escolas de Santa Maria, que não têm professores especializados, nem recursos pedagógicos apropriados.

A inclusão como prática educativa é recente, por isso, nem todas as escolas dispõem das adaptações necessárias. Porém, devem primar para que ao menos um dos professores que atuem com deficientes visuais tenha formação nessa área.

Na cidade de Santa Maria, poucas escolas têm alunos deficientes visuais incluídos em classe regular, uma vez que somente algumas contam com professor especializado. A maioria dos alunos é primeiramente alfabetizada pelo sistema Braille com a professora Marli e depois é incluída em classe regular.

*(...) Fazer com que essas crianças o mais rápido possível sejam incluídas em classe regular, esse é o meu objetivo. Eu não quero permanecer a vida toda com os alunos na classe especial. Se eles tivessem condições de aprender Braille numa escola inclusiva, o ideal seria que eles já aprendessem lá. Como não têm, a nossa cidade não comporta esse meio de aprender em qualquer escola, eles têm que permanecer um tempo na classe especial e depois, então, freqüentar a classe regular, mas o ideal seria que estivessem lá desde o início para se adaptarem já com tudo, porque, mesmo a gente preparando, pode ser um choque para eles (...). (Marli Schmitt)*

A professora Marli sabe qual seria o modelo ideal de inclusão, porém, frente à realidade de nossas escolas, ela afirma que faz o melhor possível para preparar seus alunos. Além de reconhecer que esse não é o melhor modo de incluir um aluno, ela se refere a o modelo de inclusão adotado pelo Instituto Santa Luzia.

*(...) A impressão que se dá para essas pessoas é que são pessoas dependentes e muito diferentes das demais, e não é, apenas não enxergam e por isso precisam de um método diferente de aprender, mas um método que também pode ser ensinado às outras crianças. Nas escolas especiais que eu conheci, que eram especiais, mas que, ao mesmo tempo, eram inclusivas, que nem o Instituto Santa Luzia, todas as crianças aprendiam Braille e todas as crianças aprendiam a grafia comum, a letra comum, então, havia uma troca entre as crianças. Sendo assim, facilita o aprendizado, que nós aqui não temos as condições ainda. (Marli Schmitt)*

Em 1964, quando Marli foi alfabetizada no Instituto Santa Luzia, foi incluída em uma classe regular onde todos os alunos aprendiam o sistema Braille e os alunos cegos aprendiam a escrita em tinta para escrever seus nomes e, assim, ter uma assinatura. De acordo com Marli, esse é o modo ideal para que a inclusão realmente ocorra.

Para Gotti (2002, p.9), "a inclusão não significa simplesmente colocar o estudante junto com outros ditos normais, mas reestruturar o sistema educacional para que as crianças especiais sejam atendidas com se deve".

A interlocutora da pesquisa também trabalha na Escola Estadual Coronel Pillar, realizando um trabalho na sala de recursos.

*(...) Depois, eu vim a trabalhar mesmo no estado na área da inclusão daqueles alunos incluídos que precisam de ajuda na escola de classe regular, então, eu ajudei e ainda ajudo no colégio Coronel Pillar, que é onde eu trabalho na sala de recursos. Eu faço toda a transcrição de provas de textos, tanto em Braille, quanto em tinta, para os alunos poderem ler e também para os textos que eram em Braille chegarem até a professora para ela ler o que os alunos escreveram. (Marli Schmitt)*

Quando a inclusão é feita de forma adequada, ela contribui para o desenvolvimento da criança ou adolescente com necessidades educacionais especiais. Ela possibilita a interação com outras crianças, exclui o isolamento ao qual muitos deficientes acabam sendo submetidos, conduz à participação na vida social, aumenta a auto-estima e colabora para a construção da identidade e da autonomia. De acordo com Golin; Bastos (2004, p. 04):

A preparação da escola para incluir o aluno com necessidades especiais exige uma mudança no processo ensino-aprendizagem. Esta preparação deve ocorrer com a atualização dos professores, que em sua prática pedagógica cotidiana deverão promover o ensino inclusivo, enfocando sua importância não só para os alunos, mas também entre os pais, funcionários da escola e comunidades vizinhas. Desta maneira, melhores condições poderão ser oferecidas ao aluno com deficiência visual, para que seu processo ensino-aprendizagem torne-se mais enriquecedor e formador de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

A escola, para ser considerada um espaço inclusivo, deve deixar de ser uma instituição burocrática que apenas cumpre as normas estabelecidas pelas leis; ela deve ser um espaço de construção, respondendo aos desafios. A escola inclusiva deve ser uma escola para todos, inserida num mundo inclusivo onde há desigualdades, mas onde estas são respeitadas. A inclusão beneficia a todos, deficientes ou não, que podem desenvolver sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade.

A inclusão na escola regular está inquietando as pessoas porque elas não estão acostumadas com essa nova proposta. Todo o sistema educacional tem que estar preparado para receber o deficiente, inclusive, a comunidade escolar. Toda escola deve ter uma sala de apoio para receber os alunos com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, já não se questiona se a escola, em seus diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, deve ou não aceitar a matrícula de todos os alunos, pois esse é um direito constitucional garantido. Porém, as instituições de ensino e os docentes necessitam conhecimentos técnicos para saber trabalhar com necessidades educacionais especiais. Diante das mudanças, as escolas e as universidades passaram a rever o seu

papel frente aos novos desafios, promovendo mudanças na formação inicial e continuada de professores.

## **4 AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS E OS SABERES CONSTRUÍDOS**

### **4.1 O Imaginário Social: as significações instituídas e instituintes**

O estudo do imaginário não é recente. A trajetória do conceito do imaginário ao longo do pensamento humano é descrita por Barbier (1994) em três fases significativas na evolução do termo: sucessão, subversão e autorização. A fase de sucessão, segundo Barbier (1994), caracteriza-se pela atualização do pensamento racional e potencialização da imaginação, sendo perceptível, a partir da contribuição dos pré-socráticos, no pensamento grego, um dualismo entre o real e o imaginário. Na fase de subversão, os estudos sobre o imaginário continuaram sendo clandestinos, sendo considerados subversivos, entendidos como algo que necessitava ficar às escondidas para não provocar mudanças e transformações, evidenciando ainda o dualismo entre o real e o imaginário. A última fase é a de autorização, quando se estabelece o equilíbrio entre o imaginário e a racionalidade. Essa fase encontra-se no final do século XX. Portanto, é a mais atual, e nela se desenvolvem os estudos de Cornelius Castoriadis. Segundo Valle (1997, p.52), “uma das mais importantes contribuições para a abordagem do conceito de imaginário é, a nosso ver, a fornecida há cerca de um quarto de século pela reflexão desenvolvida por Cornelius Castoriadis, notadamente em sua Instituição imaginária da sociedade”.

Nesta pesquisa, o imaginário não é utilizado com seu sentido corrente de imagem, ficção, engano, faz-de-conta, fantasia ou ilusão, e sim através do pensamento de Castoriadis, em que a imaginação e o imaginário pertencem à ordem constituinte do ser humano, onde emerge o mundo do sujeito e do social-histórico. O autor refere-se ao social-histórico como autocriação que está em constante transformação. Para Castoriadis (1982, p.13), o imaginário de que fala não é imagem, mas:

É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos.

Castoriadis (1982) parte do princípio de que a realidade é produto do imaginário social. A partir da força criadora, imaginário radical, instituímos a realidade.

As contribuições de Castoriadis (1982) atendem a meu interesse, pois permitem aproximar-me das significações imaginárias construídas pela interlocutora da pesquisa. Segundo Antunes (1997, p.26),

Um outro olhar para a educação constitui-se nos estudos do imaginário que assinalam a possibilidade de os sujeitos aproximarem-se da dimensão simbólica das instituições, dos sentidos construídos, dos desejos, das fantasias, afirmando o ser humano como um ser histórico capaz de instituir o novo.

Para Castoriadis (1982), o ser humano tem a capacidade de criação, chamada por ele de imaginário radical ou instituinte; por isso, a sociedade está em constante movimento. O imaginário radical é a capacidade que temos de imaginar, instituir algo novo.

O conceito de imaginário radical permite pensar a dimensão criadora (instituinte) da interlocutora da pesquisa e a dimensão sócio-histórica em que ela está inserida. O imaginário radical foi elaborado para pensar a alteridade e a criação. O imaginário radical é o fio condutor do pensamento de Castoriadis. Esse imaginário pode ser regulado pelos controles sociais, num processo chamado heteronomia, compreendido como o deixar-se regular pelo outro. Quando o ser humano consegue conservar a capacidade de imaginário radical, desenvolve a sua autonomia e desenvolve a autonomia dos outros, entendida por Castoriadis (1982) como um projeto coletivo de sociedade.

Como se constroem as significações sociais e como estas se tornam instituídas? Um exemplo disso é a atualidade. Hoje, estamos imersos em um mundo de imagens, símbolos que aguçam o desejo. Esses símbolos, que instigam a imaginação para consumir, são gradativamente incorporados aos magmas de significações sociais, tornando-se, assim, instituídos. Conforme Castoriadis (1982, p.414), “denominamos imaginário social no sentido primário

do termo. Ou sociedade instituinte, o que no social histórico é posição, criação, fazer ser”.

O imaginário radical, visto como a capacidade de criação humana, cria formas, idéias, normas, ritos e mitos. De acordo com Antunes (2001, p.43):

O imaginário social é entendido como sociedade instituinte, constituindo-se na possibilidade de criação histórica, porque o homem, através do imaginário radical, compreendido como a capacidade de criação humana, cria formas, idéias, instituições normas, valores, ritos, mitos, sendo que este movimento é dialético e contínuo, formando significações sociais instituintes e instituídas.

Castoriadis (1987), referindo-se às questões do imaginário social, diz que o imaginário é o campo da produção de significações. O autor define significações sociais da seguinte forma:

Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a – e não se esgotam em – referências a elementos “racionais” ou “reais” e porque são introduzidas por uma criação. E as denomino sociais, pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo (p.231).

As significações sociais instituídas são construídas dentro de um coletivo impessoal e anônimo, ao mesmo tempo em que as significações instituintes partem do imaginário radical, compreendido como imaginário instituinte. Segundo Oliveira (1997, p.54):

A possibilidade radicada nos estudos do Imaginário Social reside nessa possibilidade de se conhecer as significações imaginárias, as construções que configuram, que solidificam a realidade, bem como compreender as construções do movimento que se dá entre o que é e um possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido.

Castoriadis refere-se às significações imaginárias sociais como sendo espíritos, Deus, *pólis*, cidadão, nação, Estado, partido, mercadoria e também homem e mulher. Portanto, as significações imaginárias sociais, segundo Castoriadis (1999, p. 286), “criam um mundo próprio para a sociedade considerada, na verdade, elas são esse mundo; e elas formam a psique dos indivíduos”.

As significações imaginárias sociais podem ser instituídas e instituintes. Assim, entende-se como significações imaginárias instituídas tudo aquilo que está posto, legitimado. Por outro lado, as significações instituintes são as transformações, as criações. Como instituinte e instituída, a sociedade é intrinsecamente histórica - ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não exclui a sociedade instituinte; elas são intrinsecamente históricas e necessitam dessa relação dialética para continuar existindo.

De acordo com Castoriadis (1992, p.55), a dimensão sócio-histórica “é um mundo que deve ser sustentado por formas instituídas e que penetra até o âmago do psiquismo humano, modelando-o de forma decisiva, na quase totalidade de suas manifestações identificáveis”. Ao mesmo tempo, reside no ser humano a possibilidade de instituir o novo via imaginário radical ou sociedade instituinte.

A docência é uma construção social, é uma profissão que tem uma significação imaginária construída. Talvez seja isso que dificulta as inovações, pois as marcas culturais são mais fortes. Atualmente, é necessário pensar as relações que envolvem a formação de conhecimento dos professores, levando em consideração sua dimensão simbólica. Assim, o contexto cultural e as práticas instituídas não podem ser ignorados.

Antunes (2001, p.45) salienta que “é preciso compreender que o professor é um sujeito histórico, construído a partir de pedaços de fragmentos e retalhos da sociedade; o que faz com que ele acabe reproduzindo a ordem instituída”. Para Castoriadis (1987, p.230),

A instituição produz indivíduos conforme sua norma, e estes indivíduos, dada sua construção, não apenas são capazes de mas obrigados a reproduzir a instituição. A “lei” produz os “elementos” de tal modo que o próprio funcionamento desses “elementos” incorpora e reproduz – perpetua a “lei”.

Somente o professor possuidor do imaginário radical pode romper com as significações imaginárias instituídas dentro de um projeto coletivo de instituição de uma nova sociedade, construindo novas significações que podem ajudá-lo a repensar o processo de construção da docência. Os processos formativos da docência são permeados pelas significações que, ao longo da carreira, vão sendo construídas e desconstruídas através da reflexão crítica

sobre a prática.

O estudo do imaginário vem privilegiar as abordagens que retratam a dimensão simbólica nas histórias de vida dos professores, possibilitando a visualização dos movimentos de construção e desconstrução de significações.

As narrativas autobiográficas da professora Marli estão impregnadas de significações instituídas e instituintes. Nesse sentido, aponto a seguinte narrativa:

*Eu não podia estudar, porque havia uma escola lá e os meus irmãos estavam estudando, mas nunca ninguém teve a idéia de me falar que eu pudesse também freqüentar essa escola mesmo como ouvinte, eu podia participar (...) (Marli Schmitt)*

Marli estava imersa em um ambiente instituído em que o deficiente não ia à escola. A ele é negado o direito de interação com a sociedade. Ainda que a família não o “escondesse”, como acontecia em muitos casos, a sociedade da época era excludente, não havia lugar para o deficiente, que deveria permanecer em casa, sob cuidados da família, sendo tratado como “coitadinho” ou como um castigo de Deus. Nesse sentido, a interlocutora também relata que:

*(...) a mãe, ela deixava, eu me lembro que às vezes eu ficava sozinha com as crianças, sem um adulto, e eu brincava. Tinha um menino também que me carregava num carrinho desses de mão, eu entrava, e ele gostava de me carregar (...). (Marli Schmitt)*

Essa interação social apresenta-se como instituinte, pois a maioria das crianças deficientes visuais naquele tempo continuava sozinha em casa, escondida da sociedade. A essas crianças era negado o direito de integração social e o desenvolvimento da independência.

Marli expressa as dificuldades enfrentadas por ela em relação à família e a algumas pessoas que relutavam em aceitar seu desejo de estudar e ser uma professora.

*A minha família achava que era difícil eu estudar, me formar. Eles achavam difícil e não davam muita força e incentivo, foi mais uma resistência (...). Eu lembro que essa professora, Berenice, não era a favor que eu fizesse o curso de Pedagogia. Ela achava que eu devia fazer algum curso de trabalhos manuais ou de massagem, pois ela dizia que não via futuro pra mim como pedagoga. Ela achava que era difícil. Eu fui porque não queria parar de estudar. (Marli Schmitt)*

A sociedade da época instituiu o papel do deficiente – este deve se dedicar aos trabalhos manuais. Tal idéia surge da mitologia grega, quando Hefestos, filho dos deuses Hera e Zeus, nasceu feio e coxo; quando adulto, ele se dedicou aos trabalhos manuais e ao artesanato. Por isso, desde as sociedades primitivas, os que praticavam os trabalhos manuais eram geralmente indivíduos deficientes. Pode-se perceber que ainda hoje, em nossa sociedade, permanece esse imaginário instituído de que os deficientes devem se dedicar aos trabalhos manuais e ao artesanato, realidade vista em muitas escolas e instituições.

A família de Marli estava imersa nessa sociedade, por isso, comungava da mesma opinião. Como afirma Engels (1984, p.124), “a família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema”. Desse modo, não se pode ignorar o contexto cultural em que Marli e sua família estavam imersos.

A narrativa de uma das professoras de Marli durante o científico aponta para a visão que os outros tinham a seu respeito:

*(...)Ela era uma aluna quieta, discreta, mas atenta, compenetrada (...). Observei a sua persistência, a sua vontade de crescer, de aprender, de transpor barreiras. (Jane Terezinha Pizarro Dorneles, professora de Marli no científico)*

Diante de seus colegas e professores, Marli apresentava-se como uma pessoa dedicada e persistente, que sabia onde queria chegar. Nesse sentido, Castoriadis (1982) afirma que o indivíduo autônomo pode modificar de forma

lúcida sua vida. Mesmo imerso em uma sociedade instituída, o sujeito é capaz de transformá-la, isso porque a sociedade instituída sofre um processo contínuo de transformação através de uma categoria intitulada autonomia.

A autonomia descrita por Castoriadis (1992, p.147) é um projeto coletivo, algo que “possa dar a todos os indivíduos não só possibilidade efetiva máxima de participação em todo poder explícito, mas também a esfera mais extensa da vida individual autônoma”.

Embora surgissem adversidades, Marli não se deixava abater e continuava firme no seu ideal, como se pode ver na narrativa a seguir:

*(...) Eu me lembro é que, quando eu comecei a trabalhar, havia muita dificuldade de os alunos virem para a escola, e, como nós sempre tivemos transporte para carregar esses alunos, eles, na época, eram transportados por uma única Kombi. Então, os alunos faltavam muito. Isso fazia com que não houvesse muito respeito por mim, às vezes, por parte de alguns profissionais da escola. Achavam que eu não deveria ter uma sala minha, uma sala própria para trabalhar, porque um dia podia trabalhar aqui, outro lá na biblioteca, outro dia até no refeitório. Então, fui eu que mudei essa situação. Eu disse não. Falando uma vez com a coordenadora, eu disse: “não, eu quero uma sala para mim onde eu tenha o meu material, as minhas coisas, o material dos alunos e possa trabalhar com tranqüilidade nessa sala”. Então, eu me expus dessa maneira, e foi como eu consegui ter a minha sala, apesar das dificuldades (...). (Marli Schmitt)*

Com base nessa narrativa, pode-se afirmar que Marli não é um ser heterônomo (regulado pelo outro). Ela se posiciona diante dos desafios, quebrando as barreiras institucionais que se apresentam durante a sua carreira docente.

Na narrativa de uma colega de trabalho de Marli, fica evidenciada sua persistência.

*Eu acho um esforço muito grande ela ser professora. Na nossa época, as pessoas não aceitavam e não tinham preparo. Eu acho que ela é vitoriosa, ela tem uma capacidade enorme de enfrentar a vida. (Professora*

*Jupira Prado Lima, colega de Marli na Escola Antônio Francisco Lisboa desde 1983)*

A professora Jupira refere-se aos desafios que Marli enfrentou para estudar e formar-se nas décadas de 60 e 70 e depois, no início de sua carreira docente, na década de 80, destacando que a sociedade era bastante preconceituosa em relação aos deficientes. Isso também aparece nas narrativas de Marli quando ela relata como era tratada pelos colegas na escola.

*Eu fui um pouco discriminada, porque eles não me convidavam pra ir aos grupos, e eu tinha que procurar. Eu me virava muito. (...) Para mim, eu sempre tive que adaptar as coisas, mas eu já corria na frente, como se diz, eu sabia que, como eu não enxergava, eu tinha que adaptar as coisas (...). As pessoas acham que o que vale é o visual, e essas coisas a gente sente sempre. Mas tem que lutar enquanto está aí, trabalhando.(Marli Schmitt)*

A sociedade instituída está em constante processo de criação. Desse modo, as significações imaginárias construídas para o instituído sofrem modificações com o passar dos anos, embora existam mecanismos de autopropetuação. Em relação aos deficientes, parece haver uma maior resistência por parte da sociedade, pois os preconceitos estão fortemente arraigados. A idéia de inclusão ainda é muito nova em nossa sociedade, e ainda estamos vivenciando um movimento de quebra de paradigma em relação aos deficientes. Evidencia-se isso nas narrativas de Marli quando ela diz:

*Uma coisa que não muda na sociedade é as pessoas acharem que devem falar pelos cegos. Por exemplo, se a gente vai a um local e está acompanhada por alguém que enxerga, as pessoas se dirigem àquela pessoa que enxerga, e isso é incrível, parece que as pessoas não raciocinam muito, pois, se vêem que a gente está trabalhando, está enfrentando a vida, e agem como se não fosse. Não sei o que é isso, se é falta de raciocínio, porque, em muitas situações, eu tenho que dizer para as pessoas nas lojas, nos consultórios médicos, eu tenho que corrigir as pessoas e dizer que não é assim. Às vezes, é uma situação que eu vou ao médico e volto mais revoltada ainda, porque eu tenho que brigar com o médico*

*[risos]. Isso acontece muito, não é raro, é quase todos os dias. Tu só consegues modificar aquelas pessoas com quem tu convives muito ou que estão ali pra aprender mesmo. A gente tem que corrigir isso, mas é desagradável. Eu não gostaria de ter que passar por isso. (Marli Schmitt)*

Segundo Castoriadis (1982), existe no ser humano a capacidade de criação, entendida como imaginário radical. Tal capacidade de criação humana configura-se na busca de novas significações. Para que o processo de criação possa ser viabilizado, é preciso ter o desejo de mudança.

Imaginário radical é a capacidade inventiva, individual e/ou coletiva dos seres humanos. Marli demonstra seu imaginário radical ou instituinte quando enfrenta dificuldades impostas pelo imaginário instituído e também quando decide se aliar a outros em igual situação e, assim, enfrentar e tentar transformar o imaginário instituído.

*Eu pensava que a coisa era difícil mesmo, mas eu acreditava que eu pudesse ser professora ou ter alguma outra profissão porque eu sabia que eu não era a única pessoa que estava estudando. Eu ouvi uma notícia que, no Rio, a professora Maria da Penha era cega e foi contratada para trabalhar pelo estado. Também foi uma luta, a dela, pois também não queriam que ela trabalhasse. Eu achava que também poderia, mas claro que eu tinha muita insegurança, mas fui até o final do curso e procurei pessoas cegas que estivessem fazendo o curso de Pedagogia. (Marli Schmitt)*

Reside no ser humano a possibilidade de instituir o novo via imaginário radical ou sociedade instituinte. No caso específico de Marli, ela ajuda a criar, inclusive, uma associação que contribui significativamente para a busca de uma cidadania mais plena para os deficientes visuais, rompendo com o imaginário instituído sobre eles.

*(...) Participo da Associação de Cegos de Santa Maria, ACDV. Lá eu ensino, ensino Braille, sorobã, para quem quiser aprender a escrita e leitura Braille, não só para cegos, mas para pessoas de visão normal também que querem aprender porque eles têm familiares com cegueira. Também já recebi pessoas que não têm familiar, mas que também querem aprender Braille. Então, essa pessoa pode aprender, não precisa usar o tato, pode ler com os olhos, e eu faço isso com prazer. (Marli Schmitt)*

Em 1998, Marli criou, juntamente com outros deficientes visuais, uma associação, extinta um ano depois por falta de apoio e problemas burocráticos. Em 2003, quando foi criada a atual Associação de Cegos e Deficientes Visuais de Santa Maria (ACDV), Marli foi um dos membros fundadores e da diretoria. Dessa forma, ela não se configura como um eu sozinho, pois mobiliza ações coletivas para transformações da sociedade.

O imaginário instituinte materializa-se quando há uma modificação no projeto coletivo de uma sociedade. Nesse sentido, pode-se dizer que Marli é uma pessoa instituinte, porque mobiliza, via colegas, escola e associação, a modificação da sociedade instituída. Dessa forma, todas essas informações e interações vão culminar com uma história de vida instituinte.

## **4.2 Saberes Docentes**

Há pouco mais de vinte anos, constatou-se um significativo e gradativo aumento de pesquisas e publicações a respeito da formação docente. Estas vêm colaborando para a melhor qualidade da formação inicial e continuada de professores e, conseqüentemente, para a melhoria das práticas pedagógicas.

Os saberes estão diretamente ligados com a formação inicial e continuada de professores. Apesar da importância dos saberes docentes na

formação profissional do professor, os estudos sobre eles são ainda bem recentes. De acordo com Catani, Bueno, Sousa e Souza (2003, p. 25-26):

(...) relatos de vida profissional de docentes foram até recentemente pouco considerados nos estudos educacionais. Suas experiências foram analisadas em função de parâmetros de políticas educacionais, e enquanto tais, vistas como não-científicas, portanto não merecedoras de crédito (...). Tanto a experiência de professores foi desqualificada quanto o papel dos professores enquanto sujeitos históricos foi subestimado (...).

Por muito tempo, os modelos e práticas de ensino desconsideraram o professor e seu contexto. Mas essa concepção reducionista acerca da profissão docente, baseada na racionalidade técnica, vem sendo colocada por terra e, progressivamente, complementada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. Segundo Nóvoa (1992, p.17), ser professor obriga-nos a opções constantes, “as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.”

Delineia-se, assim, um novo paradigma na formação do professor. O professor passa a ser visto como um ser unitário, constituído de trajetória pessoal e profissional, que tem na sua formação um processo análogo de construção de si próprio ou de autoformação. Esta é aqui entendida, conforme Narvaes (2000, p. 51), como “um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos”.

Nessa perspectiva, Mizukami (1996, p. 64) acrescenta que “os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*”. A formação docente ocorre no decorrer da trajetória de vida e tem como pressuposto a interação social. De acordo com Moita (1992, p.115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Portanto, a formação de professores não pode ficar restrita somente às vivências obtidas junto a uma grade curricular específica; ela precisa transcender o que está posto. Assim, fazem-se necessárias outras atividades de formação, tais como a pesquisa e a extensão, além da percepção de que o processo formativo envolve o pessoal e o profissional.

Pimenta (2000, p. 29) diz que as novas tendências investigativas sobre a formação de professores consideram que:

(...) a formação é na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Através das narrativas, é possível revisitar os processos de desenvolvimento da pessoa do professor. Nas narrativas autobiográficas dos professores, encontram-se informações que podem ser utilizadas e (re)significadas na autoformação desses profissionais.

É na formação, na prática pedagógica e no processo de autoformação que o professor constrói saberes para desenvolver sua docência. Para Azambuja (2000, p.53):

Conhecer quais saberes são empregados na prática pedagógica, implica, conhecer antes, os processos formativos dos docentes, bem como os fatores que neles influenciaram, para então, compreender-se não só a construção do perfil profissional mas também as suas produções e mudanças em relação a sua atuação e aos saberes, que ora se destacam na sua ação pedagógica.

Nesse sentido, esta pesquisa busca conhecer os saberes que a professora Marli construiu na sua trajetória docente, considerando-se os estudos de Gauthier (1998) e Tardif (2002), ambos da universidade de Quebec (Canadá), os quais desenvolvem pesquisas sobre a pluralidade dos saberes docentes.

Tardif (2002, p. 16) aponta para o fato de que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia

institucionalizada”. Percebe-se que os saberes podem ser consolidados de diversas maneiras e em qualquer momento dos processos formativos de um professor. No entanto, é na prática docente que podemos perceber e identificar os saberes produzidos pelo professor. A necessidade de conhecer e refletir sobre os processos formativos da docência está diretamente ligada à implicabilidade que estes têm na prática pedagógica, pois a prática é resultado dos saberes e significações construídos na ação docente. Segundo Nóvoa (1995, p.25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos e de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência.

É importante considerar os educadores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem conhecimentos específicos ao seu fazer, ao seu trabalho. Dessa forma, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes. Considera-se que os saberes produzidos pelos professores, nas várias instâncias de suas vidas, são de suma importância para o trabalho docente, e acredita-se na valorização dos professores por meio da formalização desses saberes.

Nesse sentido, Gauthier (1998), afirma que o professor possui uma espécie de reservatório onde estão vários saberes. Tais saberes são mobilizados de acordo com exigências específicas em situações concretas de ensino.

Para Tardif (2002, p.33), “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. Segundo o autor, o professor possui uma função social importante para a produção de saberes, os quais implicam um processo de aprendizagem e formação. Tardif (2002) destaca os seguintes saberes:

- “saberes profissionais”: que nos são transmitidos pelas instituições de formação de professores, a fim de guiar nossas ações pedagógicas.
- “saberes disciplinares”: que são os saberes sociais selecionados pelas instituições de ensino universitário através das várias disciplinas.

- “saberes curriculares”: que são os que a escola seleciona e organiza na forma de programas escolares.
- “saberes experienciais”: que são específicos de cada docente, baseados no seu trabalho prático e no seu contexto.

O autor ressalta que os saberes da formação inicial docente, ou seja, os profissionais e os disciplinares, muitas vezes, são incorporados equivocadamente na prática docente, uma vez que os professores se posicionam como portadores ou transmissores desses saberes, e não como seus produtores e controladores. Nesses casos, pode-se dizer que os professores não constroem seus saberes profissionais e disciplinares, simplesmente os transmitem.

Segundo Tardif (2002, p.41), “nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos ou executores destinados à tarefa de transmissão de saberes”, havendo uma relação de alienação entre professores e saberes ressaltada pelo autor. Referindo-se a essa questão, a interlocutora da pesquisa destaca que os saberes profissionais e disciplinares construídos na sua formação são pouco utilizados em sua prática profissional. Percebe-se que Marli refletiu sobre a função desses saberes na sua prática pedagógica.

*(...) Eu acho que a aprendizagem que a gente adquire teoricamente na faculdade é muito longe da realidade. Quando a gente se defronta com a realidade de alunos, é muito diferente. (...) Claro que sempre li bastante pra me informar, mas o aprendizado mesmo a gente adquire na prática, no dia-dia. (Marli Schmitt)*

O que pode ser destacado nessa narrativa da professora é que os saberes construídos na teoria, quando confrontados com a prática, sofrem uma redimensionalização. Percebe-se uma maior valorização dos saberes experienciais por parte da interlocutora da pesquisa, porém, ela não desvaloriza os demais saberes. Conforme Garcia (2003, p. 23) “é no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações”.

Considerando que a formação docente compreende vivências desde o tempo de escolarização e trajetória acadêmica, bem como as práticas

pedagógicas, pode-se dizer que os saberes experienciais compreendem todas essas vivências.

Segundo Josso (2004, p.47- 48):

(...) para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

O que aconteceu com Marli é que, embora tenha sido uma pessoa dedicada aos estudos teóricos para a formação docente, foi na prática que ela conseguiu dar sentido à sua profissão, construindo os saberes necessários para a alfabetização de cegos.

*Na faculdade, eu realmente não aprendi a trabalhar com cegos. Aprendi a trabalhar com todo tipo de criança, mas, como eu tinha uma deficiência, eu não podia pegar qualquer criança. Eu prefiro sempre trabalhar com crianças que tenham só a deficiência visual e com adultos ou adolescentes também (...). Então, no começo, eu ensinava Braille, como eu tinha aprendido, mesmo depois do curso de especialização. Claro que, com o curso, melhorou a minha prática, mas a minha experiência sempre me ajudou. Por eu ser cega, eu sei como é (...). (Marli Schmitt)*

Evidencia-se nesse relato que havia um distanciamento entre as teorias trabalhadas no curso de Pedagogia e os anseios de Marli, que buscava um embasamento para a prática com deficientes visuais. Os saberes experienciais, construídos nas vivências práticas da interlocutora da pesquisa, são enfatizados em seus relatos e mostram também sua preocupação em preparar os alunos para que estes não enfrentem as mesmas dificuldades pelas quais ela passou como aluna e cidadã.

*(...) Eu sempre procuro conversar muito com eles, dizer que eles têm que procurar ter uma escrita boa, escrever certo, dominar o Braille, ter certa rapidez para que, mais ou menos, acompanhem os alunos da classe comum depois, quando estiverem lá (...). (Marli Schmitt)*

Marli busca auxiliar seus alunos interagindo com eles a partir de diálogos para que busquem superar as dificuldades e conquistem uma maior autonomia. Ela construiu seus saberes experienciais a partir de suas vivências como professora, confrontando-as com os demais saberes. Toda sua história de vida colaborou, portanto, para essa construção. Percebendo-se que há uma predominância dos saberes experienciais em suas narrativas, estes estão sendo aprofundados nesta escrita.

A interlocutora da pesquisa, por ser deficiente visual, tem em sua própria experiência os conhecimentos dos aspectos educacionais da deficiência visual e demonstra em seus relatos a preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a continuidade de seu trabalho.

*(...) Eu não tenho vontade de deixar de ser professora, eu gosto e acho que o meu trabalho é necessário. No dia em que existir alguém que faça o trabalho que eu faço e que eu possa deixar essa pessoa trabalhando, não tem problema, eu saio tranqüilamente, mas, enquanto não houver, eu fico preocupada. Quem vai passar tudo isso aos alunos, quem vai orientá-los, quem vai dar essa segurança para eles? Então, eu tenho sempre essa preocupação (...). Hoje, então, eu me vejo como uma pessoa que já trabalhou bastante (...). Ainda trabalho, ainda me preocupo bastante em fazer o melhor pelos alunos. Sempre estou querendo orientá-los em tudo. (...)*  
(Marli Schmitt)

Pode-se perceber que as experiências de professora são demonstradas por Marli com certo entusiasmo, o que também revela a importância de seus saberes experienciais. Para ela, a prática docente que realiza é muito importante.

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2002), são vitais entre os saberes docentes pelo fato de serem os formadores de todos os demais – são saberes construídos na prática e na experiência. Portanto, falar em formação docente sem levar em consideração esses saberes é negar o real valor do verdadeiro ofício de mestre.

São os saberes experienciais que devem servir como fio condutor na formação dos professores. É importante salientar que a valorização dos

saberes experienciais não implica a negação de outras dimensões do saber. De acordo com Tardif (2002), “saberes experienciais ou práticos” são desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho diário e no conhecimento de seu meio. Eles surgem da experiência e são por ela validados. Eles passam a fazer parte da experiência individual e coletiva de hábitos e habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Conforme Gauthier (1998), o saber experiencial precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior, que pode auxiliar a interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Com base em suas experiências, o professor pode confrontar as teorias estudadas com a sua prática e refletir sobre elas. Para Mizukami (1996, p. 61), “a premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagens, etc. estão na base de sua prática de sala de aula”.

O professor valida, formula ou reformula seus conhecimentos. Aqui é pertinente destacar o que nos diz Tardif (2002, p.36):

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes docentes também não são construídos somente na prática; são elaborados e reformulados desde o início da formação do professor, o que segue por toda a vida profissional. A formação profissional não se limita nem deve limitar-se apenas à formação inicial ou à formação acadêmica, uma vez que, no decorrer do trabalho e da docência, os conhecimentos sofrem alterações. Tais alterações devem ser baseadas nas experiências e na reflexão crítica sobre as práticas.

Tardif (2002) propõe também um “modelo tipológico” para identificação e classificação dos saberes docentes, conforme o quadro que se pode ver a seguir.

Os Saberes dos Professores<sup>6</sup>

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Essas categorias de saberes apresentada por Tardif (2002) estão presentes na história de vida da interlocutora Marli Schmitt. Alguns dos saberes docentes explicitados pelo autor encontram-se nas narrativas autobiográficas da Marli.

Pode-se verificar que, a partir de suas vivências pessoais e socialização primária, na família, com amigos e nos ambientes que freqüentou, Marli obteve aprendizagens necessárias para a sua vida e fundamentais para prosseguir na luta para ser uma pessoa independente. Ela relata algumas vivências de sua infância:

*(...) amigos, eu tive, algumas crianças que iam lá em casa, eu ia na casa delas. (...) Lembro que às vezes tinham algumas crianças que me discriminavam (...), mas eu, em geral, eu brincava assim com as crianças. (Marli Schmitt)*

<sup>6</sup> Tardif (2002, p. 63).

Certamente, foram muitas aprendizagens durante sua história de vida, aprendizagens que, conforme o pensamento de Tardif (2002), foram fontes de aquisição dos “saberes pessoais”, os quais Marli destaca em algumas narrativas.

*(...) Sei que não enxergar traz uma série de desvantagens. Eu não tenho acesso a tantas coisas, imagens, coisas que eu nunca vi (...), mas não é assim tão ruim também. A gente pode fazer tantas coisas... Eu sempre digo que a gente tem... O cego que se locomove sozinho, ele tem experiências (...). (Marli Schmitt)*

Foi a trajetória de vida pessoal de Marli, percebida e analisada no decorrer dessa e de outras de suas narrativas, que ofereceu a essa professora saberes pessoais que se tornaram fundamentais na prática escolar com seus alunos.

*(...) Sempre digo para eles: “vocês que tem que conviver com todas as pessoas, com todos os colegas, mas não podem abrir mão de conviver com as pessoas cegas, porque é com elas que vocês vão aprender aquilo que necessitam para o dia-a-dia da vida, da sua vida pessoal”. (Marli Schmitt)*

Como professora, Marli sempre procura trabalhar com seus alunos a importância de o cego buscar a independência, tendo certas experiências pessoais necessárias. Conforme as palavras de Marli: “se vocês andarem acompanhados pelos familiares ou por pessoas que andam sempre com vocês, não vão ter esse tipo de experiência que uma pessoa cega pode ter”.

No decorrer de sua escolaridade, na formação e socialização pré-profissionais, Marli também passou por momentos de dificuldades, lutas e conquistas, os quais igualmente lhe trouxeram conhecimentos necessários para a sua profissão mais tarde. Esses saberes Tardif (2002) apresenta como “saberes provenientes da formação escolar”. Podemos percebê-los quando Marli se preocupa com as dificuldades pelas quais seus alunos podem passar e procura prepará-los para o futuro.

*Eu não sei se eles não vão passar pelas dificuldades que eu passei. Eu procuro prepará-los o melhor possível para que eles não tenham tantas dificuldades, mas, estando numa classe especial, é diferente de quando se está lá na classe regular, porque na classe especial tem o professor que espera que o aluno faça o trabalho, e eu gostaria até que eles fossem mais rápidos (...). Se eles forem pessoas de ficarem muito esperando pelo professor, eles certamente vão ter problemas, eles vão ter que se adaptar lá, vai ser difícil. (Marli Schmitt)*

Ela traz, por meio de seus “saberes escolares”, o conhecimento dos obstáculos que os cegos têm de enfrentar no ambiente escolar e na convivência com os colegas e professores das classes regulares. A utilização desses saberes em sua prática docente é visível quando Marli diz:

*(...) Eu me coloco muito no lugar dos alunos, porque eu já tive as mesmas dificuldades que eles, e talvez mais, porque eles ainda não estão sentindo enquanto estão comigo. (Marli Schmitt).*

Ela relembra seu tempo escolar, como eram as dificuldades e, assim, procura amenizar essas dificuldades para os seus alunos, sendo uma professora orientadora para a vida, para além da escola.

Também faz parte de suas lembranças de aluna, seu tempo de Faculdade, como já foi destacado anteriormente. Marli conta que:

*(...) Eu anotava tudo o que podia. Claro que matemática e estatística eram mais difíceis, eu precisava estudar com os colegas, e não tinham materiais. Eu nunca tive livros, tive polígrafos que eu pedia pra lerem e eu mesma passava para o Braille. (Marli Schmitt)*

Muitas dificuldades foram ultrapassadas Marli; ela tinha que se esforçar para acompanhar o conteúdo sem os materiais necessários. No entanto, Marli sempre foi uma pessoa decidida e pronta para novos desafios. Hoje, como professora, compreende que teve conquistas significativas, mas não deixa de

perceber que pode conseguir mais. Diz ela: “Eu acho que conquistei parte do meu espaço, melhorou bastante. Ainda falta, não tem tudo ainda”.

A interlocutora manifesta a dedicação à profissão e a pretensão de conquistar cada vez mais seu espaço na sociedade. Para tanto, está sempre aberta às novas propostas de trabalho na escola e a novas aprendizagens para a sua vida pessoal e profissional.

*(...) Não sei muito de computador, mas estou estudando, aprendendo, já fiz um curso de informática, mas eu preciso desenvolver mais (...). Foi através desse curso que eu fiz esse ano que eu consegui me aperfeiçoar na informática (...). (Marli Schmitt)*

É preciso estar aberto às inovações e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas. Nesse sentido, Nóvoa (2001, p. 02) afirma: "o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". Todo professor deve ver a escola não somente como lugar onde ele ensina, mas onde aprende.

A escola deve ser reflexiva. Para Alarcão (2001, p. 32), “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente, que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles”.

Ao pensar seu fazer docente, o professor deve, conforme Arroyo (2000), mapear suas práticas a partir de uma reflexão sobre as escolhas feitas, sobre as ações desenvolvidas, sobre os conteúdos trabalhados, sobre as avaliações realizadas. A partir disso, o professor deve buscar novas posturas e metodologias que favoreçam a atuação do aluno em sala de aula, em termos de produção e construção/reconstrução do conhecimento, tornando a relação teoria-prática uma constante.

A reflexão crítica não implica, necessariamente, uma maior profundidade ou uma maior exaustão do professor, mas um estar atento, interessado, e não apenas ser um transmissor de conteúdos. Para tanto, é fundamental que, durante toda a trajetória profissional, o professor esteja atento à sua formação,

refletindo sobre seus aprendizados teóricos e práticos. Para Moita (1992, p. 117), "o conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais nada àqueles que se formam".

A análise da teoria ajuda a promover a reflexão crítica, pois esta colabora na interpretação da prática. A leitura do referencial teórico também deve ser feita numa perspectiva crítica. O professor deve estar aberto a diferentes opiniões e à diversidade de autores.

Pode-se perceber a reflexão da professora Marli frente aos seus processos formativos e à sua prática docente:

*(...) Não foi só na especialização que eu aprendi. Eu aprendi muitas coisas, mesmo depois que me tornei professora. Ainda hoje tenho que mudar algumas coisas, fazer diferente quando não está dando certo a aula com algum aluno (...). Aí, eu tento pensar sobre o que não está bom, o que eu posso fazer pra melhorar (...). (Marli Schmitt)*

A reflexão sobre a sua história de vida é o que permite que a interlocutora entre em estreito contato com os seus processos formativos e a sua prática, possibilitando novos olhares frente ao seu trabalho e, muitas vezes, a reformulação de suas práticas docentes. Nessa perspectiva, de acordo com Freire (1996), por meio da reflexão crítica sobre a prática surgem novas possibilidades, novas formas de pensar, novas formas de encarar e agir sobre os problemas. Na formação permanente do professor, a reflexão crítica sobre a prática é imprescindível, porque é refletindo criticamente sobre a prática de ontem e de hoje que se pode aperfeiçoar a prática futura.

Para Schön (2000, p.35), "o profissional que reflete na ação torna-se um pesquisador no contexto prático". Assim, a ação é condutora da pesquisa e da investigação, pois, diante de qualquer situação nova, o professor deverá agir para solucioná-la.

Na aprendizagem da docência, podemos desconstruir e reconstruir conhecimentos através das leituras, das práticas, dos cursos e, a partir daí, construir um novo ser professor. Mas é preciso estar aberto para que esse movimento aconteça, para que não se tenha um movimento de repetição, que

não se adapte à docência. Isso porque se trabalha com a heterogeneidade – cada aluno é um aluno, com suas vivências, dificuldades e anseios.

## CONCLUSÃO

Buscar uma aproximação com as significações imaginárias e com os saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega constituiu-se no principal objetivo desta pesquisa.

Através do método biográfico história de vida, buscou-se tal aproximação a partir das narrativas autobiográficas de Marli Terezinha Schmitt sobre sua trajetória de vida. Foi possível conhecer os saberes e as significações imaginárias construídas em suas vivências e em sua prática pedagógica.

A importância de se trabalhar com uma história de vida está na possibilidade de se conhecer como cada pessoa construiu suas significações e seus saberes. Relatar uma história de vida é trabalhar com as vitórias, as lutas, os anseios, as diferenças, as barreiras, a quebra de barreiras e os valores, bem como com todos os sentimentos de um ser humano na sua singularidade.

A história de vida de Marli Terezinha Schmitt é atravessada por várias questões. A principal delas é a diferença numa sociedade que tinha e ainda tem a cultura da normalização, onde o diferente precisa lutar para conquistar seus espaços, onde existem barreiras arquitetônicas e atitudinais. Ainda assim, há quatro décadas atrás, Marli decidiu enfrentar as dificuldades para tornar-se professora e auxiliar outros cegos.

Este estudo também se preocupou em apontar questões específicas relacionadas à educação dos deficientes visuais, como a alfabetização pelo sistema Braille e a inclusão. Há 28 anos a professora Marli alfabetiza com o sistema Braille crianças e adultos cegos de Santa Maria e Região, além de ensinar o sistema para professores e familiares desses alunos.

As vivências de Marli como aluna colaboram para que ela possa orientar seus alunos quanto ao domínio do sistema Braille, para que este seja uma ferramenta de independência. Elas também apontam para a importância do aprendizado de orientação e mobilidade para conquista da autonomia. Nesse sentido, Marli salienta que são necessários materiais básicos para o ensino do deficiente visual para que este alcance um bom desenvolvimento e para que sua a inclusão realmente ocorra.

Com relação à inclusão social, as narrativas de Marli são as de quem vivenciou e vivencia a inclusão desde a década de 60, primeiramente como aluna e atualmente como professora. Paralelamente ao seu processo de escolarização, várias mudanças vão ocorrendo. Inicialmente, elas acontecem através das leis que indicam o direito de educação para todos; posteriormente, sugerem que essa educação ocorra em instituições de ensino regular.

Diante dessas vivências, Marli posiciona-se favoravelmente em relação à inclusão, porém preocupa-se com a forma como as escolas estão agindo diante desse desafio, uma vez que muitas não possuem profissionais especializados para apoiar os deficientes visuais incluídos. Marli avalia que o modo ideal para que a inclusão realmente ocorra seria a forma como ela foi alfabetizada no Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre, na década de 60. Nessa escola, todos os alunos, cegos ou não, aprendiam o sistema Braille, sendo que os alunos cegos aprendiam a escrita em tinta para assinar o nome. Todos ficavam juntos na mesma sala de aula, onde uns auxiliavam os outros.

A interlocutora desta pesquisa demonstra utilizar seus saberes pessoais na prática docente. Por ser deficiente visual, tem em sua própria experiência o conhecimento dos aspectos educacionais da deficiência visual, com as aprendizagens construídas em suas vivências com a família e na escolarização. São essas vivências que, segundo Tardif (2002), são fontes de aquisição dos “saberes pessoais” – saberes que se tornaram fundamentais na prática escolar de Marli com seus alunos.

As narrativas da professora Marli apontam que foi na prática que ela conseguiu dar sentido à sua profissão, construindo os saberes necessários para a alfabetização de cegos. É possível dizer que há predominância dos saberes experienciais em sua prática docente. Percebe-se uma maior valorização dos saberes experienciais por parte da interlocutora da pesquisa, porém ela não desvaloriza os demais saberes.

Outra constatação desta pesquisa é a preocupação que a professora Marli tem em orientar seus alunos para que estes tenham força, desejo de enfrentar os desafios e uma postura firme em relação aos seus ideais. Não é só diante de seus alunos que ela apresenta essa postura; na Associação de Cegos, ela também orienta as famílias para que ajudem a construir uma sociedade diferente em relação aos deficientes visuais.

Em relação ao imaginário social, a interlocutora desta pesquisa rompe com o imaginário instituído, pois estudar, formar-se professora e entrar no mercado de trabalho, ainda hoje, continuam sendo reivindicações dos portadores de necessidades educativas especiais. No entanto, a professora Marli, já nas décadas de 60 e 70, luta por essas conquistas, que, segundo ela, não foram fáceis. Ser vista como incapaz exigiu dela muita determinação, autoestima, confiança e persistência para continuar e alcançar os seus objetivos.

Nesse sentido, o conceito de imaginário radical de Castoriadis (1982) permite pensar a dimensão criadora (instituinte) da interlocutora da pesquisa e a dimensão sócio-histórica em que ela está inserida. Por isso, pode-se afirmar que ela assume uma postura de autonomia frente ao instituído, já que mobiliza alunos, colegas, escola e a Associação de Cegos para instaurar significações instituintes e buscar a modificação da sociedade instituída. A partir de sua trajetória de vida, apresenta possibilidades de superação de significações instituídas que negam aos deficientes visuais as possibilidades de exercício profissional e que impedem, de certa forma, a inclusão social e a conquista da cidadania plena.

A busca pelos saberes e significações imaginárias construídos na trajetória de vida singular dessa professora alfabetizadora pode contribuir para reflexões e encaminhamentos não só para a formação de professores, mas também para a inclusão social.

Finalizo com um dos depoimentos de Marli:

*Quem ia pensar que um dia eu ia ter as coisas que eu tenho e conseguir as coisas que eu consegui, ser professora, tudo do meu trabalho e da ajuda das pessoas que me ajudaram a estudar e da ajuda de Deus, porque, sem dúvida, tem a mão de Deus em tudo isso. (Marli Schmitt)*

Essa narrativa exprime muito bem o sentimento da professora Marli, que valoriza suas conquistas e valoriza ser professora, vendo na profissão um instrumento para gerar mudanças na vida de seus alunos, na sociedade e na sua própria emancipação pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Profissionalização docente e identidade: a invenção de si. **Educação**/ Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação da PUCRS, Porto Alegre, v.30, n. esp. p. 163 – 185, out. 2007

\_\_\_\_\_. Pesquisa autobiográfica: Contribuições para a história da educação e de educadores do Rio Grande do Sul. **Revista Educação**, Santa Maria. /UFSM,v.30, n.2 , p.139-156. 2005.

\_\_\_\_\_. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre. Ed da PUC/RS, 2004. p. 201-224.

ANTUNES, H. S. As lembranças escolares de professores alfabetizadores e a relação com os processos formativos. In: BOLZAN,D. P. V. (org) **Leitura e Escrita ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria. Ed. da UFSM, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. f. 219. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. **O imaginário social dos meninos e meninas nas ruas de Santa Maria em relação à escola**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria

ALARCÃO, I. Prefácio. In.: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras)**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-13.

\_\_\_\_\_. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZAMBUJA, G. **Conhecendo os processos de formação de um professor**. 2000. f. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Em aberto**, Brasília, n. 61, p. 15-23, jan/mar. 1994.

BRANCHER, V. R. **Formação, Saberes e Representações: história de vida de Helena Ferrari Teixeira**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRASIL, **Subsídios para organização e funcionamento de educação especial: Área de Deficiência Visual**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação na educação básica**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994: Salamanca)**. Brasília: CORDE, 1994.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. Porto: Ed. Porto, 1994.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto I. Os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto III.** O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Feito a ser feito:** as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In.\_\_\_\_\_(org). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Intervenção no ambiente escolar:** estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: UNESP, 2002.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** São Paulo: Global, 1984.

FARIAS, G. C. **Intervenção precoce:** reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro – v.9, n26. p.3-11. Dez de 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GOLIN, A. F, BASTOS, L. C. Por uma educação inclusiva para portadores de deficiência visual: um novo olhar. **Cadernos de Educação Especial**, n.24, 2004.

GOTTI, M. Fórum: Surdos e ouvintes juntos. **Revista Nova Escola**, São Paulo. v. 17, n. 152, p.9, 2002.

HERRERO, M. J. P. **A educação de alunos com necessidades especiais:** bases psicológicas: caderno de atividades. Bauru, SP: EDUSC, 2000. (coleção Educar)

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MANONI. M. **A criança retardada e a mãe**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MASINI, E.F.S. **O perceber e o relacionar-se com o deficiente visual**, Brasília: Corde, 1994

MAUAD, A. M. **Fotografia e história, possibilidades de análise**. In.: CIAVATTA, M. e ALVES, N. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-36.

MEIHY , J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola,1996.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI. M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In.: REALI, A; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**. São Carlos, EDUFSCAR, 1996.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

MONTILHA, R. de C. L; GASPARETTO, M. E. R. F e NOBRES, M. I. R de S. Deficiência visual e inclusão escolar. IN: PALHARES, M.S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 187.

NARVAES, A. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, V. F. (org.). **Imagens de Professor**: Significados do Trabalho Docente. Ijuí: Unijuí, 2000, p. 37 – 56.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_(org.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1995.

\_\_\_\_\_. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: V.31: n. 142 – maio/2001.

OLIVEIRA, B. M. de. **O panorama da educação escolar dos deficientes visuais em Santa Maria**. 2005. f.47. Monografia de Especialização em Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005.

OLIVEIRA, V.F.de. **Imaginário social e escola de segundo grau**. Ijuí: UNIJUI, 1997.

PIMENTA, S. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTO. E. **A corporeidade do cego**: Novos olhares. Piracicaba: Ed. UNIMEP. 2005.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. R. de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o professor reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. . Petrópolis: Vozes, 2002.

TELFORD, C.W.; SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. 2. ed. Zahar Editiones. New Jersey. Englewood Cliffs. 1972

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

VALLE, L. do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VEITZMAN, S. **Visão Subnormal**. Rio de Janeiro: Cultura Médica; São Paulo: CBO:CIBA Vision 2000.

ZIMMERMAN, V. **As contribuições da escola Antonio Francisco Lisboa na Educação Especial do município de Santa Maria-RS: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado em Educação. 2002. f.98 Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

## **ANEXOS**

## **Anexo A - Roteiro para entrevistas com a professora Marli Schmitt**

### **Lembranças de infância:**

- 1- Quais as lembranças de sua infância?
- 2- O que você lembra sobre sua família?
- 3- O que você lembra sobre seus amigos?
- 4- O que você lembra sobre as brincadeiras?

### **Lembranças da escola:**

- 5- Que lembranças você tem sobre sua entrada na escola?
- 6- O que você lembra da sua primeira professora?
- 7- Como se deu seu processo de escolarização?
- 8- Como era a relação com seus colegas?

### **Lembranças da vida:**

- 9- Você gostaria de relatar algum momento importante de sua vida?  
Sobre a família?  
Sobre seu casamento?  
Sobre sua profissão?

### **Lembranças de professora de cegos:**

- 10- Que lembranças você tem de seus alunos?
- 11- Quais as recordações de suas aulas?
- 12- Como foi para você se tornar professora?
- 13- Como é para você ser professora?

### **Marli hoje:**

- 14- Quem você é?

**Anexo B - Roteiro para entrevista com a professora Luci Kortz, alfabetizadora da Professora Marli**

- 1- Como se configurou a possibilidade de você ser professora da Marli?
- 2- O que você lembra da Marli como sua aluna?
- 3- Quais os momentos que ela mostrava mais (maior) interesse em sala de aula? Pelo que ela demonstrava menos interesse?
- 4- Como era a relação dela com os colegas e a relação dos colegas com ela?
- 5- O que você lembra de ter vivenciado com a Marli em sala de aula?

**Anexo C - Roteiro para entrevista com a professora Jane Pizarro, professora de Marli quando esta cursou o científico (atual ensino médio) na Escola Manuel Ribas, na década de 70.**

- 1- Como se configurou a possibilidade de você ser professora da Marli?
- 2- O que você lembra da Marli como sua aluna?
- 3- Como era a relação dela com os colegas e a relação dos colegas com ela?
- 4- O que você lembra de ter vivenciado com a Marli em sala de aula?

**Anexo D - Roteiro para entrevista com a professora Jupira Prado Lima, colega da professora Marli na escola Antônio Francisco Lisboa desde 1983.**

- 1- O que você lembra da Marli como sua colega?
- 2- Como é a relação dela com os colegas e a relação dos colegas com ela?
- 3- O que você lembra de ter vivenciado com a Marli na escola?

**Anexo E – Cedência de Uso**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO SABERES E DESENVOLVIMENTO**  
**PROFISSIONAL**

**Acadêmica: Biviane Moro de Oliveira**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes**

**CEDÊNCIA DE USO**

Eu, **Marli Terezinha Schimitt**, portadora do RG \_\_\_\_\_, autorizo a acadêmica do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Biviane Moro de Oliveira, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado, do PPGE/CE/UFSM, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que foi desenvolvido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação neste trabalho, em especial o de pesquisa, é voluntária e não estarei recebendo gratificação por autorizar o uso dos direitos autorais, e concordo do uso irrestrito registrado em cartório, do exposto acima mencionado.

---

Marli Schimitt

Colaboradora da Pesquisa

---

Biviane Moro de Oliveira

Autora do Projeto