

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – NOTURNO

Lísias de Freitas Ribas da Rocha

**A INFLUÊNCIA DOS MITOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMILIAR**

**Santa Maria, RS, Brasil
2018**

Lísias de Freitas Ribas da Rocha

**A INFLUÊNCIA DOS MITOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMILIAR**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Licenciada em Educação Especial**.

Orientadora Prof^a Dr^a Josefa Lídia Costa Pereira

Santa Maria, RS, Brasil
2018

Lísias de Freitas Ribas da Rocha

**A INFLUÊNCIA DOS MITOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMILIAR**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao curso de Licenciatura em
Educação Especial Noturno, da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do grau de **Licenciada em
Educação Especial**.

Aprovado em 10 de dezembro de 2018:

Josefa Lídia Costa Pereira, Prof^a Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Glaucimara Pires de Oliveira, Prof^a Dr^a. (UFSM)

Silvia Maria de Oliveira Pavão, Prof^a Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil
2018

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente o meu esposo Bruno, meu amor e meu melhor amigo, que esteve ao meu lado apoiando as minhas escolhas, à minha família pelo suporte e ajuda nos momentos mais difíceis, minha mãe Carmen e meu pai Marcos que estiveram ao meu lado durante toda a minha formação. Aos meus irmãos que sempre me fizeram sorrir, pelo amor e companheirismo. A vocês, meu muito obrigada, meu amor e minha admiração.

À minha querida orientadora, grande profissional com muita ética, mulher incrível a quem dedico grande admiração. Agradeço pelos ensinamentos que me fizeram descobrir a paixão pela deficiência visual. Às professoras Glaucimara e Silvia que aceitaram compor a minha banca, sempre com ricas contribuições, pois são profissionais que admiro muito.

Agradeço a oportunidade de conhecer a minha colega e amiga Priscila, aqui encontrei uma companheira musical e que escutou meus choros nesse momento final. És uma grande mulher, obrigada por essa parceria.

As professoras Andressa Marafiga e Aline Pegoraro com quem passei boa parte da minha graduação em estágio e que contribuíram de maneira muito rica para minha formação, com elas aprendi, de forma prática, a importância da ludicidade no desenvolvimento das atividades com crianças. Hoje, minhas grandes amigas, meu muito obrigada.

As professoras Marenize e Tânia que muito me ensinaram em meu período como Pibidiana. As escolas e os profissionais que tive a oportunidade de conhecer durante o meu percurso acadêmico, todos muito humanos e éticos. E, aos participantes que aceitaram contribuir com minha pesquisa.

Enfim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram e me apoiaram durante este trajeto.

OBRIGADA!

A INFLUÊNCIA DOS MITOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMILIAR

Autora: Lísias de Freitas Ribas da Rocha

Orientadora: Josefa Lídia Costa Pereira

O ser humano é constituído por experiências e relações sociais estabelecidas ao longo de seu percurso junto ao seu grupo, assim, a influência de determinados padrões que acaba regendo a sociedade, manifesta-se através das interações entre os indivíduos, sendo que, estigmas e mitos tornam-se influenciadores quando manifestados pelos grupos. O objetivo dessa pesquisa é analisar como os professores e o familiar percebem a influência dos mitos na educação de alunos cegos. O presente estudo será apresentado através de uma abordagem qualitativa, com pesquisa de campo. Os participantes dessa pesquisa foram familiares e professores de cinco alunos cegos do ensino fundamental de duas escolas municipais de Santa Maria/RS e busca compreender como os mitos influenciam a educação dos alunos em uma perspectiva mais ampla, podendo ser essa influência em seu desempenho escolar como também em interações sociais. Para tanto, foi aplicado como instrumento de pesquisa um roteiro de entrevista semiestruturado com responsáveis e professores. Sendo assim, entende-se que mitos existem e suas influências ainda permanecem presentes, mesmo que sutilmente, através das barreiras atitudinais o modo como a sociedade age em relação à pessoa cega e como esta ação pode interferir no desenvolvimento do aluno, podendo causar danos em sua fase adulta impossibilitando-o de ter uma vida independente e autônoma. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a área, trazendo dados que esclareçam aqueles que ainda possuem algum receio quanto à condição da pessoa com deficiência visual.

Palavras-Chave: Deficiência Visual. Mitos. Família. Educação Especial.

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF MYTHS IN THE EDUCATION OF BLIND STUDENTS: TEACHERS AND FAMILY PERCEPTIONS

Author: Lísias de Freitas Ribas da Rocha

Advisor: Josefa Lídia Costa Pereira

The human being is constituted by experiences and social relations established along its path with its group, therefore, the influence of certain patterns that end up ruling the society, manifests itself through interactions between individuals, thus, the stigmas and myths became influences when manifested by groups. The objective of this research is to analyze how the teachers and the family perceive the influence of myths in visually impaired students. For this study was chosen a qualitative language, with field research. The participants of this research were relatives and teachers of five visually impaired students of two municipal elementary schools of Santa Maria/RS. This study sought to understand how the myths influence the education of students in a broader perspective, may be this influence in their school performance as well as on social interactions. For this purpose, an interview script was applied as an instrument semistructured with responsible and teachers. Thus, it is understood that myths exist and its influence still remain present, even though subtly, through attitudinal barriers the way how the society act in relation to the visually impaired person and how this action can interfere in the student development, being able to cause damage in their adulthood making impossible to have a independent and an autonomous life. It is expected that this research could contribute with the area, bringing information that clarifies those who still have some apprehension about the visually impaired person condition.

Keywords: Visual Impairment, Myths, Family, Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sonografia Barbier

Figura 2 – Alfabeto Braille

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO	11
2.2 A DEFICIÊNCIA VISUAL: CEGUEIRA E BAIXA VISÃO	18
2.3 A DEFICIÊNCIA VISUAL E A FAMÍLIA.....	18
2.4 DIFERENCIANDO ESTIGMA E MITO	21
2.5 A INFLUÊNCIA DAS BARREIRAS ATITUDINAIS NA CONSTRUÇÃO DOS MITOS.....	24
3 METODOLOGIA	28
3.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	29
3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	31
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	32
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	34
4.1 A INCLUSÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES E FAMILIAR.....	34
4.1.1 O primeiro contato com o aluno cego.....	35
4.1.2 Os privilégios recebidos pelos alunos.....	37
4.1.3 Sua visão quanto à inclusão de alunos cegos	39
4.2 QUANDO OS MEDOS TORNAM-SE MITOS?.....	41
4.2.1 A compreensão do mito.....	41
4.2.2 A interferência dos mitos na educação do aluno cego.....	42
4.2.3 Os medos da mãe de uma criança cega em sua escolarização.....	46
4.3 A RELAÇÃO ENTRE OS MITOS E AS BARREIRAS ATITUDINAIS	48
4.3.1 Os mitos, as dificuldades da família e as relações estabelecidas na configuração das barreiras	48
4.3.2 As expectativas dos professores para com esses alunos	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	59
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	59
APÊNDICES	62
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA CLASSE COMUM	62
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS	63
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS ..	64

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada nas disciplinas de Projeto de Pesquisa Profissional e Desenvolvimento de Pesquisa Profissional como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno. Este estudo traz uma breve revisão histórica da pessoa com deficiência, a diferença entre a baixa visão e cegueira, a relação entre a criança com deficiência visual e a família, a diferença entre o estigma e o mito, e como as barreiras atitudinais podem influenciar na construção dos mitos.

Para tanto, buscou-se compreender qual a influência dos mitos na educação de alunos cegos e, para isso, utilizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo com pesquisa de campo que permitiu uma proximidade maior com os participantes deste estudo.

A inclusão de alunos com deficiência visual em classes regulares de ensino, normalmente, acarreta inseguranças para os profissionais e também a seus familiares. Compreender como será realizada a inclusão, se suas necessidades serão e como serão atendidas, procurar o máximo de conhecimento sobre a condição de seu filho fará toda a diferença para sanar essas inseguranças.

Por isso, é importante saber quais as condições destes alunos, criar laços de confiança com a família, a fim de proporcionar maior segurança para suprir as suas necessidades educacionais e as necessidades dos pais que, muitas vezes, pela falta de conhecimento acabam considerando informações que podem ser exageradas a respeito da Deficiência Visual (DV).

É neste momento que o profissional deverá intervir e buscar atender essas necessidades, retirando suas dúvidas e, principalmente, iniciando a construção de uma relação de confiança com a família, pois será através do trabalho em conjunto, escola e família, que será possível explorar as potencialidades do aluno aumentando sua autoestima e autoconfiança.

A base educacional, as relações interpessoais e os estímulos dados em casa pela família desse sujeito, acabam sendo refletidos na escola e, manter a família próxima, trará como benefício à quebra das barreiras que o medo impõe diante da condição diferenciada em que o seu filho se encontra.

É importante salientar que para Vygotsky, em sua teoria histórico-cultural, o homem é um ser social e, em caso de ausência de relação cultural, o desenvolvimento humano não acontecerá, assim sendo, o ser humano é o produto das relações sociais e experiências vivenciadas ao longo de seu percurso (MELLO, 2004).

Segundo Mello (2004, p.135):

A teoria histórico-cultural de Vygotsky parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem intensamente e, desde os primeiros anos de vida, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de ideias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade.

A isso se deve a importância das relações estabelecidas entre o sujeito com DV e seus familiares para o seu desenvolvimento. Portanto, é necessário o conhecimento e informação para que essas relações tornem-se ricas, sobrepondo os estigmas e eliminando os mitos a respeito da cegueira, aos quais os mesmos estão condicionados, estimulando-os, elevando sua autoestima, autoconfiança, bem como a confiança de seus pais em suas capacidades, tornando menor sua influência que, muitas vezes, acaba interferindo de maneira inquietante em seu desenvolvimento escolar.

Sendo assim, o interesse por este tema de pesquisa manifestou-se através das experiências vivenciadas e a observação das relações estabelecidas entre a criança com deficiência e seus responsáveis, assim como a influência da relação familiar em sua educação.

Como em qualquer situação que fuja da normalidade, existem fatores sociais que se intensificam com afirmações tidas como verdades quando, na realidade, tratam-se de mitos, histórias criadas a partir de algo ou situação desconhecida e que despertam, na maioria das vezes, o medo.

Visto que, as relações sociais da criança com deficiência visual estabelecidas com seu grupo são o alicerce do desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e o crescimento da autoestima deste público, a influência dos mitos se estabelece a partir destas relações. Considerando as condições em que se encontram os alunos cegos inseridos nas classes regulares de ensino, torna-se importante refletir a respeito dos mitos existentes em relação à criança cega e analisar como são

percebidas por seus familiares e professores, as influências destes em sua educação.

Portanto, com base no tema escolhido e levando-se em consideração a influência da família na educação de estudantes de modo geral, mas, principalmente, em casos de sujeitos em uma condição diferenciada da considerada normal, procurou-se responder algumas questões que deem suporte à pesquisa e, ao mesmo tempo, seja possível sanar as inquietações de seus responsáveis.

Nesta perspectiva, questionou-se: Como é vista, por parte de seus familiares e professores, a inclusão de alunos cegos em classes regulares de ensino? Existem medos/receios? E, por fim, o principal questionamento, o que se deseja realmente esclarecer: Como os medos tornam-se mitos a ponto de influenciar a educação de alunos cegos incluídos em classes regulares de ensino?

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como os professores e familiar percebem a influência dos mitos na educação de alunos cegos. Procurou-se também atender três objetivos específicos:

- Compreender como a inclusão escolar de alunos cegos é vista por seus familiares e professores.
- Identificar quais os mitos existentes a respeito da cegueira no contexto familiar e escolar.
- Verificar a influência dos mitos na educação de alunos cegos incluídos em sala de ensino regular.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo abordará os seguintes temas: Uma breve análise histórica da pessoa com deficiência e a deficiência visual, os conceitos de cegueira e baixa visão, a deficiência visual e a família, a diferença entre estigma e mito e a influência das barreiras atitudinais na construção dos mitos.

2.1 UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

No decorrer dos séculos, a visão em relação à pessoa com deficiência foi sofrendo alterações e seus direitos foram adquiridos à base de muita luta, porém, as sociedades antigas consideravam pessoas com deficiência como alguém incapaz, um fardo para a sua família que deveria ser escondido ou eliminado (LUNARDI, 2004).

Sendo assim, em culturas antigas, costumava-se sacrificar ou largar a própria sorte àqueles que nasciam em condições que não fossem consideradas normais. Segundo Corrêa (2004), na antiga sociedade romana, crianças que nasciam com alguma deficiência eram mortas ou abandonadas, outras pessoas, mais pobres, os recolhiam, assim eram colocados para pedir esmolas, servirem como bobos ou trabalharem em circos romanos.

Durante séculos esses sujeitos foram eliminados da sociedade, porém, na Idade Média essa situação muda com o surgimento e domínio da igreja católica, as pessoas com deficiência eram vistas como pecadores, onde sua condição era uma consequência de suas más ações e dos pecados de sua família, muitas vezes, sendo associadas ao demônio (FRANCO e DIAS, 2005).

Conforme os autores Franco e Dias (2005), neste período, as pessoas com deficiência passaram a ser uma responsabilidade da própria igreja, geralmente, abandonadas em mosteiros, para que não fossem expostas perante a sociedade e não envergonhassem a sua família. As pessoas cegas não eram tratadas de maneira diferente, por não acreditar em suas capacidades, geralmente, acabavam mendigando e pedindo esmolas, assim como sua competência para a aprendizagem

sempre fora subestimada, não se pensava que um cego pudesse aprender a ler e escrever.

Até o início do século XVIII, os cegos eram tratados como incapacitados. Surge então, em 1784, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris com fins educativos, até este momento os cegos eram abandonados em asilos. É na França também que surge uma das primeiras pessoas interessadas no processo educacional de cegos, Valentin Haüy, que propôs o primeiro método de leitura destinado a esse público através da escrita com letras em relevo. Segundo os autores Piñero, Quero e Díaz (2003, p.227):

Mediante esse procedimento, que se valia das mesmas letras que a escrita normal, foram editados os primeiros livros que podiam ser lidos por cegos e videntes. Esse método tornou-se pouco eficaz, pois embora facilitasse a leitura, esta se fazia de forma muito lenta, dado que o dedo deveria seguir o contorno das letras, e a escrita se tornava complicadíssima ou era inexistente.

Em outras palavras, as primeiras tentativas de alfabetização de cegos não foram eficazes, uma vez que, tentavam ensinar de maneira tradicional de ensino aos videntes e, mesmo sendo em relevo, com letras comuns, o processo de leitura tornara-se lento.

É então que um capitão do exército francês, Charlie Barbier, pensando em táticas de guerra e, em diminuir os riscos de seus soldados durante a leitura noturna, “inventou um código militar com letras em relevo para que os soldados pudessem ler e escrever no escuro” (MELO, 2013, p. 32).

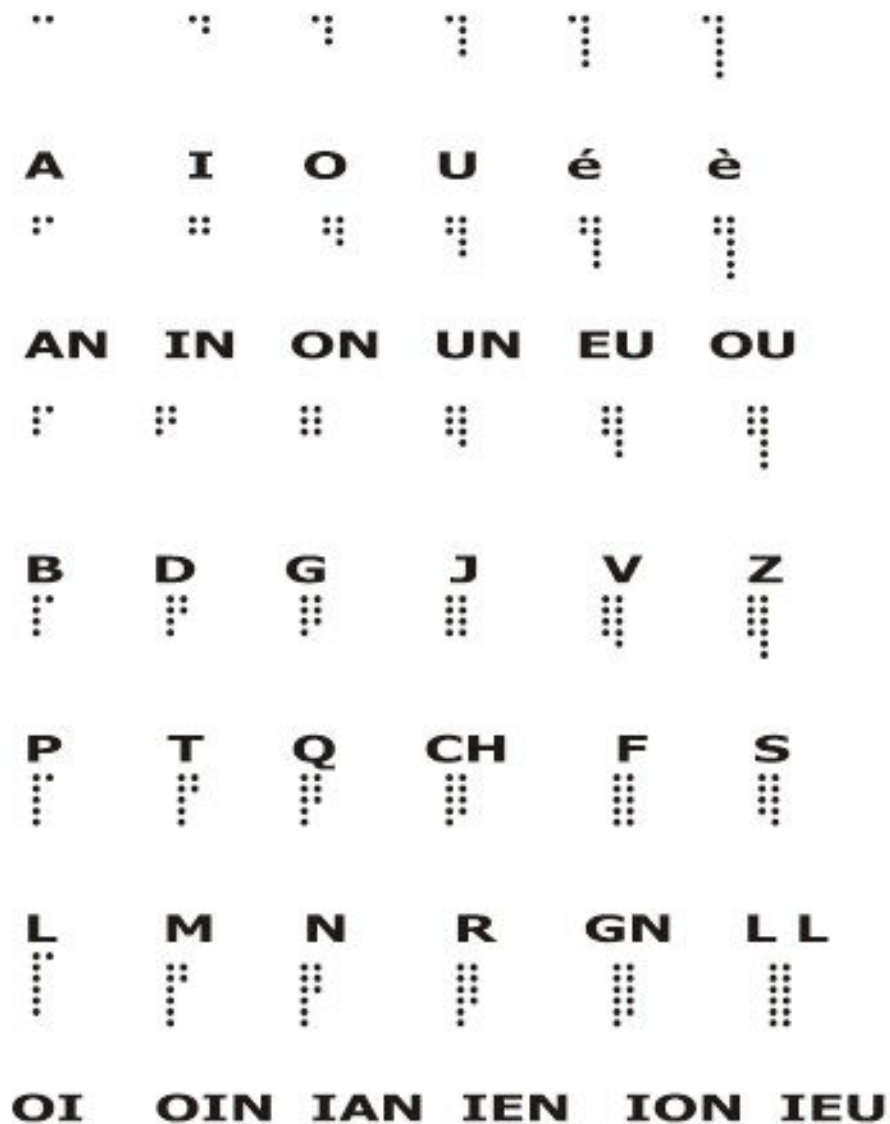
Segundo os autores Franco e Dias (2005, p. 3) em 1829, tendo como base sua sonografia, um aluno do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, Louis Braille, cego desde os três anos, criou um sistema de combinação de pontos em relevo para leitura de cegos, o Sistema Braille. Os autores ainda afirmam:

Louis Braille inventou seu código com uma combinação de seis pontos, dispostos em duas filas verticais de três pontos cada uma que, combinados de acordo com o número e a posição, geraram sessenta e três símbolos, suficientes para todo o alfabeto, números, símbolos matemáticos, químicos, físicos e notas musicais (FRANCO E DIAS, 2005, P. 3).

Sendo assim, a criação de Louis Braille revolucionou a história da pessoa cega com seu sistema baseado em um conjunto preciso de instrução, que é utilizado até

hoje no mundo inteiro. A seguir, é possível observar a diferença entre a Sonografia de Charles Barbier (1821) e o alfabeto de Louis Braille.

Figura 1 – Sonografia Barbier



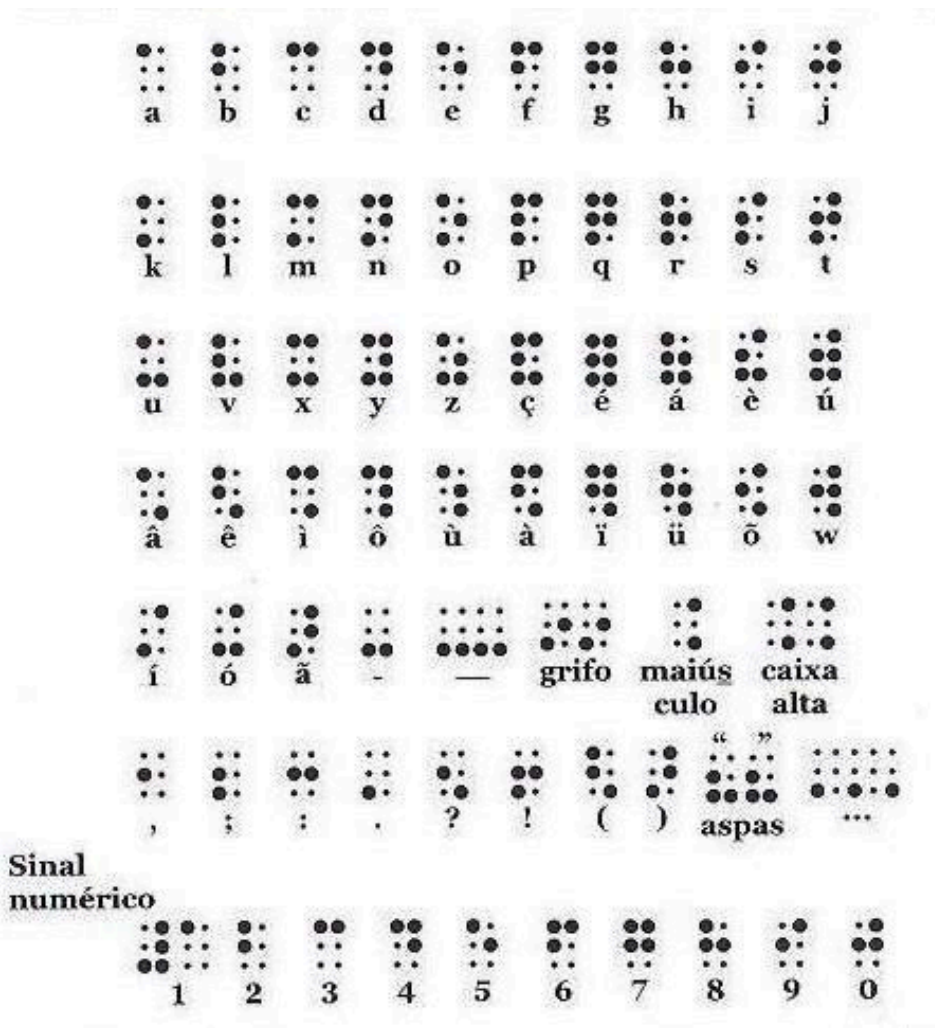
Fonte: (CERQUEIRA, 2009, p. 7).

Pode-se perceber a diferença entre a sonografia Barbier e o Sistema Braille quanto ao número de pontos e a quantidade de combinações que cada uma possibilita realizar. O sistema Braille é mais completo e menos complexo, tornando a aprendizagem mais fácil e de melhor memorização.

Cerqueira (2009, p. 7) afirma:

A Sonografia Barbier se estruturava numa matriz de 12 pontos salientes, em duas colunas de seis pontos. Segundo determinado critério lógico, foram selecionadas 36 combinações de pontos para representar sons fundamentais da língua francesa. A Sonografia não se preocupava com a ortografia, com pontuações, nem com algarismos. Com 12 pontos, um caractere não podia ser abrangido de uma só vez com a extremidade de um

Figura 2 – Alfabeto Braille



Fonte: <http://www.ucergs.org.br/alfabeto.htm>

O Sistema Braille revolucionou o processo de alfabetização de cegos, tornando possível algo que, até então, era considerado um desafio. Porém, segundo Melo (2013), o alfabeto Braille tornou-se oficial somente após a morte de Louis Braille, em 1854.

No Brasil, a primeira instituição para o atendimento de pessoas cegas foi fundada em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente, conhecido como Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro (MELO, 2013).

Após a criação do Sistema Braille, houve grande evolução no processo de ensino/aprendizagem de pessoas cegas, porém, percebe-se ainda serem necessárias muitas melhorias em acessibilidade para as pessoas cega, o processo de inclusão não exige somente adaptações materiais, mas também deve proporcionar acesso a todas as necessidades destes alunos.

Com o passar dos séculos as pessoas com deficiência foram adquirindo direitos que se mantiveram através de diversos documentos que os regularizam. Dentre estes, considerou-se mais importante destacar dois documentos internacionais e quatro nacionais que asseguram os direitos desse público.

Entre um dos documentos internacionais está a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1948. Este documento é composto por trinta artigos, sendo que, o 26 refere-se à educação (UNIC, 2009):

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (UNIC, 2009, p.14).

Embora o documento garantisse o direito à instrução, muitas pessoas ainda continuavam tendo esse direito negado.

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1998). A Declaração de Salamanca pode ser considerada o documento que mais influenciou a elaboração de políticas públicas de Educação Especial no Brasil (UFSM, 2017). A declaração afirma que (UNESCO, 1998, p. 2):

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;

- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Logo, estes dois documentos internacionais foram apresentados nesse estudo por serem os documentos norteadores das políticas voltadas à educação da pessoa com deficiência no Brasil.

Entre os documentos nacionais, foram considerados quatro mais importantes para complementar essa pesquisa, que são: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e, para finalizar, o documento mais atual, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015).

Em 1988, com o fim da ditadura militar, inicia-se uma nova era no país, então se estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2008), mesmo após trinta anos, a Constituição continua em vigor e estabelece em seu artigo nº 208, inciso III o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Este então torna-se o primeiro documento a dar suporte à educação da pessoa com deficiência no ensino regular.

Como citado no parágrafo anterior, mais um documento importante para a educação de pessoas com deficiência é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual garante, em seu artigo 4º, inciso III:

Atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, p. 2, 1996).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹ (BRASIL, 2008) é mais um documento importante na garantia deste direito e traz como seu objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Sendo assim, essa política reconhece o público-alvo da educação especial, bem como garante seus direitos de inclusão em classes regulares de ensino e o atendimento educacional especializado. Segundo os autores (SILVA *et al.*, 2008, p. 51):

Esta política reposiciona a escola questionando os valores tradicionais de homogeneidade e normalização que pautam as práticas pedagógicas e visa garantir a universalização do ensino, a participação e a aprendizagem para todos os alunos.

E, para completar a lista de documentos selecionados para apresentar nesta pesquisa, temos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, o documento nacional mais atual.

Em seu capítulo IV, do direito à educação, determina que (BRASIL, 2015):

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Ainda essa lei prevê que: “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). Mesmo com todos os seus direitos documentados e amparados

¹ A PNEEPEI encontra-se em discussão para processo de atualização.

pela lei, o processo de inclusão desse público está iniciando e, ainda existe muito trabalho e melhorias a serem realizados.

Desta forma, será feita uma breve explanação dos conceitos de cegueira e baixa visão, a fim de mostrar que suas necessidades também se tornam diferentes.

2.2 A DEFICIÊNCIA VISUAL: CEGUEIRA E BAIXA VISÃO

A deficiência visual é caracterizada pela alteração na capacidade visual de um indivíduo. Ela pode ser classificada como baixa visão ou cegueira.

A baixa visão (visão subnormal, ambliopia ou visão reduzida) é classificada como (BRASIL, 2006, p. 16):

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

Seu processo educacional se dará, principalmente, por meios visuais adaptados como ampliações, materiais com contraste, etc.

E a cegueira é “a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz” (BRASIL, 2006, p. 16). A cegueira pode ser congênita ou adquirida e o processo de aprendizagem da pessoa cega, será através dos sentidos remanescentes e sua alfabetização se dará através do Sistema Braille.

Tendo em vista os diferentes conceitos, suas especificidades exigem diferentes adaptações de materiais no seu processo de aprendizagem. É importante salientar que tudo irá depender do histórico do sujeito com quem o trabalho está sendo desenvolvido quando ocorreu a perda da visão, podendo ser congênita ou adquirida, como é realizada a estimulação em casa com a família, entre outros fatores que influenciam esse processo, assim como, também é importante conhecer o ambiente familiar em que esse aluno está inserido.

2.3 A DEFICIÊNCIA VISUAL E A FAMÍLIA

É sempre muito difícil para uma família aceitar que um dos seus entes queridos não poderá utilizar de toda sua capacidade, ou não será como os demais, dentro do padrão de normalidade instituído pela nossa sociedade. A falta de um dos sentidos, geralmente, causa muito espanto, principalmente, quando se é um filho muito esperado pelos pais. Segundo os autores (DEFENDI *et al.*, 2008, p. 16):

Esse acontecimento coloca a família em uma situação de crise totalmente imprevista, gerando uma série de sentimentos perturbadores e desconfortáveis. Na maioria das vezes, essa experiência é descrita como traumática, não apenas para a mãe, mas para toda a família.

O sentimento de negação, não aceitação e o luto, são perfeitamente normais e deve-se compreendê-los para que seja possível auxiliar a família nesse momento tão delicado de suas vidas. Assim como deixar o seu filho na escola com tranquilidade é algo que não acontecerá em um primeiro momento, é necessário adquirir confiança na equipe escolar, a fim de compreender se as necessidades de seus filhos serão atendidas (DEFENDI *et al.*, 2008).

Porém, considera-se importante salientar que o artigo 1º das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na educação básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2009), garante atendimento de suas necessidades educacionais, assim como, identifica o público-alvo da Educação Especial:

Art. 1º Para a implementação do Decreto² nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Mesmo assim, entende-se como é delicado para a família esse primeiro momento e a importância de iniciar a construção de um laço de confiança entre familiares e os profissionais que atenderão esse aluno. É nesse momento que o profissional deverá utilizar-se deste conhecimento compartilhando-o, buscando

² Há também o Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

esclarecer as dúvidas e possibilitando a compreensão das necessidades do sujeito, assim como, sanando todos os seus receios.

Os autores Chacon, Defendi e Felipe (2007, p. 140) constataam que:

O saber é compartilhado e o profissional é um agente atuante, parte integrante do sistema, utilizando suas crenças, sua visão de mundo para construir com a família um espaço de conversação e negociação dialógica, centrada na linguagem trazida por ele e pela família, suas narrativas e metáforas no intuito de encontrar conjuntamente soluções para seus dilemas, conflitos e problemas.

Muitas vezes, pela falta de conhecimento e medo, os pais acabam superprotegendo a criança, criando certos tabus, fantasias e, até mitos em relação à deficiência visual e estigmatizando seu filho. Esse estigma acaba acompanhando o sujeito por toda a sua vida, muitas vezes, condicionando-o, quando, na verdade, ele poderia aprender, desenvolver e estimular mais as suas capacidades.

Porém, a família é a base para o bom desenvolvimento do sujeito com DV, a escola necessitará de sua ajuda dando continuidade às atividades e estimulação em casa. Por isso, faz-se necessária a parceria entre a escola e a família. O trabalho em conjunto irá aumentar a confiança, a autonomia e a autoestima desse aluno, possibilitando o uso pleno de suas capacidades. “Para isso é muito importante que as famílias conheçam os materiais e métodos específicos de aprendizagem da criança” (DEFENDI *et al.*, 2008, p. 21).

Sendo assim, para os autores Chacon, Defendi e Felipe (2007, p. 133) a família pode ser um suporte tanto quanto de restrição de seu desenvolvimento:

A família tanto pode ser uma rede de apoio quanto de impedimento na concretização dos processos de desenvolvimento e educabilidade de seus membros. A dinâmica das relações familiares, por serem estas mais transacionais do que fixas, muda na medida em que se altera o número de seus membros, bem como suas funções sociais e profissionais, levando-os a constantes processos de adaptação, necessários à sua sobrevivência.

Essa perspectiva vem corroborar com as afirmações antes mencionadas, pois segundo os autores, a família será a base de apoio para esses sujeitos, possibilitando ou impossibilitando o seu desenvolvimento, “a família é considerada um grupo social primário e tem função fundamental no desenvolvimento global do indivíduo” (DEFENDI *et al.*, 2008, p. 11).

O trabalho desenvolvido busca sempre o desenvolvimento das capacidades da pessoa com deficiência visual. “É preciso sempre encaminhar a criança a se tornar autônoma e cada vez mais independente” (DEFENDI *et al.*, 2008, p. 28). Tornando-se um adulto capaz de lidar com os desafios que encontrará ao longo de sua vida.

2.4 DIFERENCIANDO ESTIGMA E MITO

Compreende-se como estigma uma característica depreciativa que acompanhará o sujeito durante toda a sua vida. As características que fogem dos padrões impostos por nossa sociedade acabam estigmatizando todos aqueles que não se encaixam nesse padrão.

Nas palavras do autor, Goffman (1982, p. 12):

O estigma refere-se a um atributo depreciativo, que designa uma pessoa com alguma característica de ordem física, psicológica e social diferente do grupo estabelecido como normal. Esses valores são determinados historicamente.

Percebe-se que pessoas com deficiências, aquelas que estão fora do padrão de beleza estabelecido, acima do peso, abaixo do peso, em todos que não se enquadram dentro de um conceito de normalidade acabam sendo marcados por sua característica que destoa dos demais. Porém, acredita-se que o estigma pode ser o facilitador para a criação dos mitos sobre determinadas condições humanas, como é o caso da deficiência visual.

Conforme afirma a autora Amaral (1995, p. 112) “a deficiência jamais passa em brancas nuvens”. Ela torna-se uma ameaça àquilo que é tido como normal e pode desenvolver diferentes sentimentos como cita a autora “medo, cólera, desgosto, atração, repugnância – juntas ou isoladamente, fortes ou moderadas – são possibilidades reais e frequentes” (AMARAL, 1995, p. 112). Sendo assim, a partir destes sentimentos surgem os mitos que, na maioria vezes, marcam, de forma negativa, a vida do sujeito.

Segundo o autor Rocha (1996, p. 3):

O mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos,

dúvidas e inquietações. Pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, o cosmos, as situações de "estar no mundo" ou as relações sociais.

Contudo, conforme o mesmo autor, o mito pode ser um fenômeno de difícil significado, podendo ter diversas interpretações. De acordo com um de seus significados no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, “no sentido pejorativo, o mito é uma ideia falsa, que distorce a realidade ou não corresponde a ela (2009, p. 558)”. É neste sentido que busca-se explorar o significado da palavra mito, como falsas ideias e/ou equivocadas a respeito da deficiência visual.

Pode-se afirmar que o mito surge, a partir de uma ideia ou interpretação equivocada de algo por um indivíduo que toma para si aquilo como o seu entendimento da verdade e, à medida que sua verdade se espalha, mais pessoas passam a acreditar nessa ideia.

Então, o mito acaba sendo disseminado como uma verdade através das gerações pelas interações entre os indivíduos de grupos sociais e passa a ser manifestado nas relações que são estabelecidas. De acordo com Rocha (1996, p. 5), “o mito é, pois, capaz de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção da existência e das relações que os homens devem entre si e com o mundo que os cerca”.

Partindo desse princípio, os mitos são capazes de externalizar o pensamento e representar o que um grupo pensa a respeito de algo ou situação. No caso das pessoas com deficiência, acontece o mesmo, segundo a autora Amaral (1995), tudo aquilo que não se enquadra no padrão de normalidade, torna-se “desviante”, todo aquele que encontra-se fora dos padrões estatísticos, anatômico/funcional e do tipo ideal.

Em outras palavras, todos os sujeitos que estão fora dos padrões estatísticos considerados para a normalidade, que não exercem as “funções” de uma pessoa normal e não se enquadram em um tipo ideal, são considerados desviantes.

É a partir desse ponto que surgem problemas que, muitas vezes, poderiam ser evitados. Os mitos tornam-se populares e possuem grande influência entre os grupos sociais, é nesse momento que podem interferir no desenvolvimento de sujeitos em condições diferentes das consideradas normais.

Vale ressaltar que o autor Goffman (1982, p. 15) ainda afirma que “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original”. Isso quer dizer que temos o costume de buscar imperfeições, a partir das deficiências dos sujeitos que apresentam a condição diferenciada. Esta situação aumenta a possibilidade da disseminação dos mitos.

Como em qualquer situação que foge do padrão estabelecido pela sociedade, com a deficiência visual não seria diferente, é possível perceber que estes alunos carregam tanto o estigma da DV quanto os seus mitos.

Por exemplo, no caso de um aluno cego, seu estigma encontra-se na própria “cegueira”, esta será a sua marca, como mencionado anteriormente pelo autor Goffman, seu atributo depreciativo, sendo sempre lembrado por essa característica.

Quando se trata de um mito, pode-se citar como exemplo, a ideia de que uma pessoa cega tem seus sentidos “mais aguçados” que os demais seres humanos, porém, na verdade, como não possuem a visão como seu principal meio de perceber as informações do mundo a sua volta, necessitam utilizar outros meios para recebê-las, isto quer dizer, os demais sentidos.

Dessa forma, a pessoa com deficiência visual utiliza os sentidos remanescentes para perceber o que está acontecendo ao seu redor, enquanto as pessoas videntes não necessitam utilizar destes com a mesma frequência, pois sua principal fonte de informação do meio é a visão.

Segundo Amaral (1995, p. 129):

[...] cada sociedade elege um rol de atributos e/ou condições que configuram o bom, o certo, o normal, o adequado... Enfim, aquilo que a comunidade identifica como um generoso espelho de si mesma – e é ideologicamente perpetuado pelo grupo dominante.

Assim são construídas as ideias preconceituosas, a partir da falsa percepção da existência de um “tipo ideal”. Torna-se então, importante analisar como esses pré-conceitos, esses conceitos preconcebidos, muitas vezes, causados pelo medo, sem uma análise da veracidade dos fatos, podem alterar e influenciar no desenvolvimento dos sujeitos com DV, como essas ideias podem alterar a trajetória de um aluno.

Cada grupo estabelece o seu padrão, sendo assim, na comunidade escolar, como um novo grupo social em que o aluno cego está inserido, ele estará sujeito a

percepções, ideias e julgamentos do grupo ao qual pertence. Os estigmas e mitos, existentes diante de sua condição não compatível ao previsto como ideal irá alterar a rotina e o modo como os membros de seu grupo o enxergam, manifestando-se através das relações interpessoais (AMARAL, 1995). Um dos fatores que podem originar os mitos quando tratamos da pessoa com deficiência, e que não podemos deixar de mencionar as “barreiras atitudinais” que discutiremos no próximo capítulo.

Sendo assim, novamente nos deparamos com os questionamentos iniciais da pesquisa: Como é vista, por parte de seus familiares e professores, a inclusão de alunos com deficiência visual em classes regulares de ensino? Existem medos/receios? E, por fim, como esses acabam tornando-se mitos a ponto de influenciar a educação desses sujeitos?

2.5 A INFLUÊNCIA DAS BARREIRAS ATITUDINAIS NA CONSTRUÇÃO DOS MITOS

Muitos fatores podem auxiliar ou, até mesmo, servir de origem para a construção dos mitos quando se trata de pessoas com deficiência ou que cause alguma estranheza. Amaral (1995, p. 115) afirma que o homem, diante de uma situação que lhe cause ameaça poderá responder de duas formas: “Ataca-se o diferente, o inconsciente e, com isso liquida-se a ameaça por eles representadas”. Ou “[...] foge-se à questão”.

Sendo assim, quando falamos em barreiras atitudinais, Carvalho (2009, p. 60) faz alguns questionamentos que, segundo ela, “permitem questionar o aspecto atitudinal” das barreiras impostas às pessoas com deficiência:

[...] a) o que pensam e sentem os educadores em relação aos seus alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? b) Como a diversidade é percebida pelos professores: como elemento que enriquece o desenvolvimento social e pedagógico dos alunos ou como um entrave à sua prática pedagógica planejada para turmas homogêneas? c) O que pensam e sentem os professores em relação à presença de alunos com deficiência em suas turmas? d) Como os portadores de deficiência estão no imaginário dos educadores e de seus colegas de escola? e) O que prevalece no “movimento” em sua direção: a comiseração, a tolerância, a obrigação, ou a crença em suas potencialidades, apesar das limitações impostas pelas deficiências?

É certo que todos esses questionamentos são pertinentes ao analisarmos a situação do aluno com deficiência quando incluído no ensino regular, porém, necessita-se compreender o que são as “barreiras atitudinais” em seu conceito, pois estas tornam-se um meio facilitador na criação dos mitos. Segundo Tavares (2012, p. 104), as Barreiras Atitudinais são:

[...] barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

Ainda segundo Carvalho (2009, p. 53) “elas não estão apenas nos alunos, nos professores ou nas relações entre a escola e as famílias, existem barreiras em todos os componentes do sistema educativo, nos níveis macro e micropolíticos”.

O grande problema está na maneira como as pessoas com deficiência são vistas pela sociedade. De acordo com Lima (2010), as pessoas com deficiência não são vistas como realmente são: “pessoas humanas”, mas sim, como deficientes. Elas carregam o estigma de sua condição por encontrarem-se em uma condição diferente das demais. O autor cita como exemplos de barreiras atitudinais “a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente” (LIMA e SILVA, 2010, p. 5).

Os autores afirmam:

No contato com alguém que desestabiliza o que internalizamos como normalidade, são misturados fatores intelectuais, racionais, emocionais e afetivos que, muitas vezes, geram imagens e informações impróprias, disposições psíquicas ou afetivas em relação à determinada pessoa ou grupo (LIMA E SILVA, 2010, p. 4).

A partir desse estranhamento, pode-se haver diferentes reações e sentimentos que também são considerados como barreiras atitudinais, uma vez que, estes interferem nas relações interpessoais, causando incomodo à pessoa que está sendo alvo dessas reações. Os autores consideram ainda como barreiras sentimentos como (LIMA E SILVA, 2010, p. 5):

- Ignorância: desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência;

- Medo: ter receio de receber a um aluno com deficiência ou mesmo a um outro profissional da educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer a coisa errada” em torno de alguém com uma deficiência;
- Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, um aluno, familiares deste ou outro operador da educação;
- Percepção de menos-valia: avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte;
- Inferioridade: acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais. Isso é incorrer num grave engano, pois todas as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, ninguém acompanha ninguém; cada um faz seu percurso singularmente, mesmo a proposta docente sendo coletiva e una.
- Piedade: sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação ao aluno com deficiência. Estimular a classe a antecipar-se às pessoas com deficiência, realizando as atividades por elas, atribuindo-lhes uma pseudo-participação.
- Adoração do herói: considerar um aluno como sendo “especial”, “excepcional” ou “extraordinário”, simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer; elogiar, exageradamente a pessoa com deficiência pela mínima ação realizada na escola, como se inusitada fosse sua capacidade de viver e interagir com o grupo e o ambiente.
- Exaltação do modelo: usar a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais.

Todos estes sentimentos e outros tantos podem trazer graves consequências, uma vez que, nenhum deles permite que o sujeito com deficiência seja visto como realmente é. Ou ele é considerado como incapaz ou é visto como alguém extraordinário que supera todas as suas “impossibilidades” para torna-se uma pessoa com autonomia, quando na realidade, a pessoa com deficiência é um ser humano que se adaptou às condições que lhes foram impostas.

E, a partir desse momento, onde surgem as barreiras atitudinais que esses sentimentos podem exercer grande influência e consequências irreversíveis na vida desse sujeito. Podemos citar como exemplo, a perda do seu direito de escolha. Perde-se a autonomia, passa-se a ser visto como incapacitado aquele que não tem capacidade de decisão ou que sua condição não o deixa decidir o que é melhor para si.

Lima (2010) cita ainda outros exemplos de barreiras, ignorância, medo, rejeição, percepção de menos-valia, inferioridade, piedade, adoração do herói, exaltação do modelo, comparação, superproteção, entre outros.

Estas posturas afetivas e sociais podem gerar convicções que, na maioria das vezes, não são verdades e, a partir destas falsas ideias os mitos acabam surgindo e interferindo na forma como esses indivíduos são vistos pelo restante da sociedade.

Assim, terminam retirando suas oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Portanto, torna-se importante estudar, reconhecer e esclarecer para alterar a forma como são vistas as pessoas com deficiência, pois a informação possibilita a quebra das barreiras atitudinais, assim como, a dissolução dos mitos que interferem no desenvolvimento dos sujeitos com deficiência visual.

3 METODOLOGIA

Para realizar este estudo foi escolhida uma abordagem de cunho qualitativo, com pesquisa de campo que, segundo Barros e Lehfeld (2000, p.75), é a pesquisa em que “O investigador de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos.” Este tipo de pesquisa foi escolhido devido à proximidade que proporciona ao pesquisador com o seu sujeito de pesquisa. “Entendemos como pesquisa, a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2016, p. 16).

Segundo Minayo (2016), algumas práticas devem ser levadas em consideração quando se trata de uma pesquisa de campo, especialmente, na formalidade de uma pesquisa de campo, tais como (MINAYO, 2016, p. 60):

- Apresentação: o princípio básico em relação a esse ponto é que uma pessoa de confiança do entrevistado (líder da coletividade, pessoa conhecida e bem aceita) faça a mediação entre ele e o pesquisador;
- Menção do interesse da pesquisa: o entrevistador deve discorrer, resumidamente, sobre o trabalho para seu entrevistado;
- Apresentação de credencial institucional: o coordenador costuma escrever uma carta introdutória em que todos os aspectos principais do estudo são mencionados;
- Explicação dos motivos da pesquisa: em linguagem de senso comum em respeito aos que não, necessariamente, dominam os códigos das ciências sociais;
- Justificativa da escolha do entrevistado: buscando mostrar-lhe em que ponto e por que foi selecionado para essa conversa;
- Garantia de anonimato e sigilo dos dados: assegurando aos informantes que não se trata de uma entrevista de mídia;
- Conversa inicial: visa a quebrar o gelo, perceber se o possível entrevistado tem disponibilidade para dar as informações e criar um clima, o mais possível descontraído de conversa;

Nesse sentido, com o presente estudo, buscou-se compreender a realidade do aluno com deficiência visual em seus ambientes familiar e escolar, assim como as influências dos mitos nessa realidade.

A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada gravada com consentimento dos sujeitos da pesquisa. Manzini (2004, p. 1) afirma que “uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro

previamente elaborado”, tornando possível realizar modificações no decorrer da entrevista.

Por questões éticas, os participantes realizaram a leitura e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o mesmo encontra-se nos Apêndices dessa pesquisa. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018, em duas escolas públicas municipais de Santa Maria/RS.

Neste capítulo serão apresentados os participantes da pesquisa, os critérios para inclusão e exclusão, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram desta pesquisa três professores da classe comum e duas professoras da sala de recursos, responsáveis por estudantes cegos inseridos na educação básica do ensino regular e a mãe de uma menina cega de seis anos que está sendo inserida ao contexto escolar.

Considera-se importante salientar que os sujeitos cegos não participaram das entrevistas, devido ao fato de que todos são estudantes do ensino fundamental, portanto, menores de idade, sendo assim, seus responsáveis foram seus representantes.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

(continua)

PARTICIPANTES DA PESQUISA	NOMES FICTÍCIOS	ANO QUE LECIONAM/ESTUDAM	SEXO
Professora classe comum	P 1	1º Ano do Ensino Fundamental	Feminino
Professora classe comum	P 2	3º ano do Ensino Fundamental	Feminino

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

(conclusão)

Professora classe comum	P 3	5º Ano do Ensino Fundamental	Feminino
Professora educadora especial	PE 1	_____	Feminino
Professora educadora especial	PE 2	_____	Feminino
Pais/Responsáveis	M 1	Inserida no 1º ano do Ensino Fundamental	Feminino

Fonte: Autora

Para uma melhor compreensão será feita uma breve descrição dos participantes:

P1, sexo feminino, graduada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia. Seu tempo de atuação como pedagoga é de 12 anos. Professora da escola **A** nos turnos da manhã e tarde. Durante a manhã leciona no primeiro ano do ensino fundamental numa turma com cerca de 15 alunos, sendo um deles cego.

P2, sexo feminino, graduada em Pedagogia com Especialização em Gestão Educacional. Atua como professora há 17 anos, sendo três anos na escola **A**. No turno da manhã leciona para uma turma de 16 alunos do terceiro ano do ensino fundamental com uma aluna cega e no período da tarde leciona em uma turma de berçário.

P3, sexo feminino, graduada em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, em mídias na educação, Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede. Atua há seis anos, atualmente, é professora de uma turma de quinto ano do ensino fundamental da escola **A**, e a turma também possui uma aluna cega.

PE1, sexo feminino, graduada em Educação Especial e Pedagogia com Especialização em TIC's, Gestão Educacional e AEE, Mestre em Educação. Seu

tempo de atuação como Educadora Especial é de seis anos, mas há um ano que leciona na escola **A** onde teve sua primeira experiência com alunos cegos.

PE2, sexo feminino com formação em Educação Especial e Pedagogia. Com 20 anos de atuação, a professora leciona como Educadora Especial da escola **B** com dois alunos cegos, mas possui uma grande experiência na área da DV, atendendo diversas crianças que passaram pela escola.

M1, mãe de uma menina cega de seis anos que está iniciando sua vida escolar. A mãe trabalhava como empregada doméstica, porém, atualmente, é dona de casa.

3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Seguindo estes critérios, foram incluídos na pesquisa: famílias, professores e educadores especiais de alunos cegos, estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas de Santa Maria/RS.

Foram excluídos da pesquisa: famílias e professores de estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede privada de ensino, assim como alunos com baixa visão e problemas de refração ocular (miopia, hipermetropia, astigmatismo, presbiopia, entre outros).

3.3 INSTRUMENTOS

Foi utilizado como instrumento de pesquisa um roteiro de entrevista semiestruturada, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2016, p.59).

Dessa maneira, o pesquisador possui maior liberdade para realizar questionamentos que lhe parece oportuno no momento da entrevista (MANZINI, 2004). As entrevistas com os familiares foram realizadas em suas residências ou/e nas instituições de ensino, dependendo de sua disponibilidade, e com os professores foram realizadas nas instituições de ensino.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados aconteceu através de entrevistas semiestruturadas, durante o segundo semestre de 2018. O primeiro contato foi com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), por meio de ofício onde foi apresentado o objetivo da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a solicitação de autorização para realizar o estudo em duas escolas do município de Santa Maria/RS.

Em um segundo momento foi solicitado à direção da escola a autorização para realizar a pesquisa com os membros da comunidade escolar apresentando a proposta de estudo e, após a aprovação, foram contatados os professores e pais ou responsáveis de alunos com DV como possíveis participantes da pesquisa.

O estudo também foi apresentado aos participantes, bem como teve seu início após a leitura e assinatura do TCLE de todos os sujeitos, respeitando o sigilo e anonimato de todos e tomando os cuidados éticos necessários conforme prevê o conselho de ética da UFSM.

As entrevistas foram previamente agendadas com os professores no horário escolar, dependendo da disponibilidade dos profissionais. Quanto aos responsáveis, as entrevistas também foram agendadas previamente, sendo realizadas na escola e no local onde residem, conforme a disponibilidade do familiar.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta foi realizada a análise dos dados que, segundo Barros e Lehfeld (2014, p. 86), “analisar significa buscar o sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa”.

Nessa etapa da pesquisa foram analisados os resultados das entrevistas realizadas com os participantes. Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise do conteúdo caracteriza-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessa mensagem.

Sendo assim, buscou-se a interpretação das informações e dados recolhidos de forma impessoal, porém, sem prejudicar a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, procurando sempre produzir inferência com embasamentos teóricos que deem suporte à pesquisa (CAMPOS, 2004).

Desta maneira, segundo Campos (2004, p. 613), o pesquisador guiou-se pelos procedimentos a seguir:

- I) Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do corpus das entrevistas: seu intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações.
- II) A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados): O evidenciamento das unidades de análises temáticas, que são recortes do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto.
- III) O processo de categorização e sub-categorização: podemos caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam, através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos.

Esses procedimentos foram escolhidos, a fim de organizar a etapa final da pesquisa para realizar uma análise objetiva dos dados, onde se buscou responder os questionamentos desse estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos objetivos desta pesquisa, assim como nos resultados das entrevistas realizadas com os sujeitos, a análise foi dividida em três categorias e suas subcategorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A inclusão na visão de professores e familiar	<ul style="list-style-type: none"> ➡ O primeiro contato com o aluno cego; ➡ Privilégios recebidos pelos alunos; ➡ Sua visão quanto à inclusão de alunos cegos.
Quando os medos tornam-se mitos?	<ul style="list-style-type: none"> ➡ A compreensão do mito; ➡ A interferência na educação do aluno cego; ➡ Os medos da mãe de uma criança cega em sua escolarização.
A relação entre os mitos e as barreiras atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Os mitos, as dificuldades da família e as relações estabelecidas na configuração das barreiras; ➡ As expectativas para com estes alunos.

Fonte: Autora

Realizaram-se entrevistas com seis sujeitos com diferentes experiências na área da deficiência visual. Destes seis participantes, três eram professoras da classe comum, duas da sala de recursos e uma mãe de uma menina cega que está iniciando sua vida escolar. As crianças cegas variam entre seis a onze anos, sendo duas crianças com seis anos, uma com nove e duas com onze anos.

4.1 A INCLUSÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES E FAMILIAR

Nesta categoria, procurou-se compreender a visão dos professores da sala regular, do atendimento educacional especializado e familiar acerca da inclusão do aluno cego em classes comuns de ensino.

Segundo afirma a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é dever da escola, garantir o atendimento educacional especializado a alunos público-alvo da educação especial, esse direito garante que o atendimento seja realizado por uma profissional da educação especial, bem como o aluno deverá participar das aulas em classes comuns de ensino. Porém, questiona-se: “o professor, está preparado para receber esse aluno?”, “como será ou como foi esse primeiro contato?” e “como os pais trabalham em si esse novo processo em suas vidas?”

Neste sentido, pensou-se em um roteiro de entrevista que contemplasse estas questões que se tornaram fundamentais para compreender como essas relações se estabelecem e como estas influenciam o desenvolvimento escolar dos alunos cegos.

Como ponto de partida desta pesquisa, questionou-se de todos os profissionais que atuam com os alunos cegos, como fora o seu primeiro contato com estes. Enquanto para a mãe, perguntou-se como ela percebeu o primeiro contato do filho com a escola e, de acordo com as entrevistas.

4.1.1 O primeiro contato com o aluno cego

No quadro a seguir, contém trechos das falas dos participantes quando questionados sobre o primeiro contato com o aluno cego.

Quadro 3 – Primeiros contatos

(continua)

Sujeito	Os primeiro contatos com o aluno cego
P1	<i>Meu primeiro encontro foi uma visita rápida na frente de sua casa. Ele muito carismático já veio para o meu colo, conversando sorrindo demonstrando-se muito eufórico.</i>

Quadro 3 – Primeiros contatos

(conclusão)

P2	<i>O meu primeiro encontro com uma aluna com DV foi em 2016. Em 2016 tive muitos desafios e também medo... Confesso que sentia-me mal preparada para trabalhar com a DV, pois sinto que o meu curso de Pedagogia não prepara os professores para a inclusão de crianças com deficiência, entre elas, a visual.</i>
P3	<i>Foi um momento marcante em minha atuação profissional, pois pela primeira vez ministraria aulas para uma estudante com DV. Estava apreensiva, perguntando-me se daria conta de satisfazer as necessidades da aluna.</i>
PE1	<i>Foi no ano de 2017, quando eu fui nomeada e lotada aqui na escola, até então eu trabalhei no estado e pelo estado eu não tinha aluno cego. Eu não tinha contato e não sabia nem como lidar, sabe, tu ficas insegura, de como tratar a pessoa, o que falar pra ela, como é que tu vais se apresentar pra ela, o que tu vais dizer, tu não sabes.</i>
PE2	<i>Meu primeiro encontro foi há 18 anos, com muitas expectativas, curiosidades em apreender na prática depois de anos de estudo. Deparei-me com muitas carências na escola, desde a falta de recursos como também de espaço para desempenhar as funções de educadora especial na escola regular.</i>
M 1	<i>E ela ficou bem, as crianças também aceitaram. E eu não queria que ela fosse pra escola por ela não enxergar, com medo de judiarem/maltratarem ela ou deixar ela de lado.</i>

Fonte: Autora

Ao observar o quadro, pode-se perceber que o fator que mais marca os entrevistados é o medo e a insegurança. Assim, o M1, P2, P3, PE1, mostraram-se apreensivas e com medo ao ter o primeiro contato com o aluno cego. Já P1 e PE2, não demonstraram esse receio.

O novo, o desconhecido, aquilo que causa um estranhamento pode gerar medo, receio e outros sentimentos que venham causar efeito sobre as relações que se estabelecem entre os seres humanos.

Uma vez que esta situação é nova para ambos, pais e professores, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre a família e a escola e, para que isso aconteça, retomando os autores Defendi *et al.* (2008), é preciso que a família conheça o suporte que está sendo dado ao seu filho, assim como a escola necessita estar de portas abertas para transmitir a segurança que os responsáveis necessitam.

4.1.2 Os privilégios recebidos pelos alunos

Quadro 4 – Os privilégios

(continua)

Sujeito	Privilégios recebidos pelos alunos
P1	<i>Quando fazia o transporte para escola, várias pessoas me questionaram sobre isso, cheguei até eu mesma me questionar, mas o que falou mais alto foi garantir o direito de estar na escola.</i>
P2	<i>Esse ano a aluna tem atendimento semanalmente pela educadora especial, é acompanhada por uma monitora e desde julho é desenvolvido um trabalho por uma acadêmica do Curso de Educação Especial da UFSM/ estágio. E também nas quartas-feiras há o atendimento na ACDV.</i>

Quadro 4 – Os privilégios

(conclusão)

P3	<i>Penso que a aluna encontra no ambiente escolar, oportunidades de aprendizagem em que sua DV não se constitui como barreira. Realiza as mesmas atividades que seus colegas, adaptadas sempre que necessário. Não acredito que a estudante seja “beneficiada”.</i>
PE1	<i>Olha, quando eu cheguei aqui, parece que talvez tivesse mais, mas eu acho que o pessoal cansou um pouco disso ou foi vendo que não era por aí, porque eu vejo agora que o pessoal tá cobrando as coisas delas.</i>
PE2	<i>O tratamento é normal, ele não possui benefícios e privilégios.</i>
M 1	<i>Lá na escolinha em que ela está, eles falaram: “tudo que é pra um é pra todos”.</i>

Fonte: Autora

Ao questionar se o aluno recebia algum tratamento diferenciado, se possuía privilégios, M1 respondeu que não percebia este tratamento para com a sua filha, “*Lá na escolinha em que ela está eles falaram “tudo que é pra um é pra todos” se ela aprontar ela vai para o banco do silêncio. Ela diz “mãe, hoje eu fiquei no banco do silêncio” (M1).*”

Dentre as professoras, somente P2 disse perceber algum privilégio para com os alunos cegos, em especial, a sua aluna.

Acredito que muitas vezes nos sensibilizamos e sentimos “pena” dos alunos com DV e, até mesmo com outra deficiência e isto pode impossibilitar de percebermos e desenvolvermos o potencial deles. Já vivenciei situações em que foram “privilegiadas” e houve um descontentamento por parte dos alunos (P2).

A professora disse que os outros alunos, quando as colegas são beneficiadas de alguma maneira “*Os alunos nos questionam quando percebem que elas estão sendo privilegiadas*”. Isso é um fator que pode ser prejudicial nas relações entre o aluno cego e seus colegas, uma vez que, estes possam sentir-se injustiçados.

Assim como a mãe, as demais professoras afirmaram não perceber privilégios dados aos alunos cegos, porém, deve-se sempre lembrar que o ser humano pode não perceber quando se apropria de determinados sentimentos que possam vir a contribuir para que estas situações ocorram.

Buscando outra forma de averiguar com mais imparcialidade a questão dos privilégios, reformulou-se a pergunta, onde se questionou se o aluno recebe tratamento diferenciado além das suas necessidades, para que a inclusão ocorra com sucesso.

Ao analisar as respostas, observa-se que a maioria diz não perceber que o aluno recebe tratamento diferenciado. Neste sentido, deve-se compreender a diferença que há entre direitos e privilégios.

O aluno possui o direito de ter uma monitora que o acompanhe durante as aulas, porém, as atividades que são realizadas com a turma devem ser adaptadas ou adequadas às necessidades do aluno cego, deixar ele de fora realizando outra atividade mais “fácil” ou não cobrar que as atividades sejam realizadas como o colega tornar-se um privilégio. Onde ele é “beneficiado” ou “poupado” devido a sua condição.

E para concluir esta primeira etapa, perguntou-se aos sujeitos quanto a sua percepção a respeito da inclusão do aluno cego, de um modo geral, em classes regulares de ensino

4.1.3 Sua visão quanto à inclusão de alunos cegos

Quadro 5 – Respostas dos Sujeitos de pesquisa

(continua)

Sujeito	Percepção quanto à inclusão do aluno cego
P1	<i>É necessário garantir a permanência do aluno cego ou com baixa visão à educação básica e os professores precisam se especializar, realizar cursos, pesquisas para adaptar materiais, recursos para que os alunos com DV</i>

Quadro 5 – Respostas dos Sujeitos de pesquisa

(continuação)

	<i>tenham todo o suporte para se desenvolver integralmente.</i>
P2	<i>Acredito que há muitas questões a serem discutidas para que a verdadeira inclusão na classe regular aconteça: começando pela formação inicial do professor [...] [...] formação continuada. [...] parceria família-escola, é importante e necessário que as famílias assumam seu compromisso como responsáveis por essas crianças com DV e reconheçam a importância do trabalho da escola para o desenvolvimento delas.</i>
P3	<i>Percebo como uma grandiosa oportunidade de aprendizagem para professores e estudantes. Muitas vezes, as atividades adaptadas para a deficiência visual, privilegiam também a aprendizagem dos demais estudantes [...]</i>
PE1	<i>Eu acho que a gente ainda pode avançar e melhorar em algumas coisas como essas questões que eu estou falando como na dificuldade do aluno, por exemplo, a socialização dele. [...] sempre a gente pode melhorar, as meninas são aceitas, o aluno também é aceito pelos colegas, que os alunos têm eles ali e sabem da condição do colega. Minimamente eu acho que é mais essa questão dos profissionais de se adequarem e de pensar o que é a real inclusão.</i>
PE2	<i>Essencial para a aprendizagem, o contato com os colegas com e sem deficiência em sala de aula comum, possibilita maior conhecimento, socialização e o respeito às diferenças.</i>

Quadro 5 – Respostas dos Sujeitos de pesquisa

(conclusão)

M 1	<i>A primeira experiência foi negativa. Hoje os colegas aceitam, eles a buscam, as professoras disseram que nunca tinham tido um aluno cego, mas que elas iriam tratar a minha filha da melhor maneira possível.</i>
-----	--

Fonte: Autora

Percebe-se que, quando se fala da inclusão e aceitação por parte dos colegas, o processo de adaptação torna-se mais tranquilo e, apesar dos profissionais já estarem adaptados às necessidades do aluno cego, nem sempre foi assim. A maioria dos profissionais admitiu ter medo ao primeiro contato com este público, inclusive, a mãe quando sua filha iniciou a vida escolar.

Esses sentimentos são perfeitamente normais, porém, cabe aos profissionais, assim como aos responsáveis, acreditarem nas capacidades deste aluno, e nas suas capacidades de mudanças, adaptações e melhorias.

4.2 QUANDO OS MEDOS TORNAM-SE MITOS?

Toda a situação que causa estranhamento pode vir acompanhada de medos, inseguranças e preconceitos, porém, o ser humano necessita estar aberto às mudanças de conceitos, ideias, formas de pensar e maneiras de ver o mundo.

O medo é um sentimento natural, porém, quando não trabalhado é capaz de causar traumas e interpretações equivocadas. Partindo desta perspectiva e, a partir da análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, buscou-se compreender até onde o medo pode ir e como estes podem tornar-se mito. Pois, de acordo com Rocha (1996) o mito nada mais é que uma forma das sociedades expressarem seus pensamentos e concepções de mundo. Sendo assim, esta categoria pretende explicar um pouco sobre os receios dos professores e pais e, partindo deste princípio, analisar como estes acabam tornando-se mitos.

4.2.1 A compreensão do mito

O quadro a seguir expõe as falas dos participantes quanto à compreensão dos sujeitos sobre os mitos e a interferência que os mesmos exercem na educação dos alunos cegos.

Quadro 6 – Os mitos ouvidos pelos pais e profissionais de ensino

Participantes	Os mitos
P1	<i>“Os mitos são em relação à percepção auditiva, tátil que imaginam que seja mais aguçada [...]”.</i>
P2	<i>“Um mito, acredito que é dizer que um deficiente visual sempre precisará de outra pessoa para ser seus <u>olhos</u>”.</i>
P3	<i>“entendo que mitos são crenças não verdadeiras a respeito de infinitos temas. Acredito sim, que existam mitos em relação a DV [...]”.</i>
PE1	<i>“Que cego não gosta de receber ajuda. Porque diz que cego não gosta [...]”.</i>
PE2	<i>“Que são incapazes de aprender”.</i>
M1	<i>“Sabe que já chegou pessoa em mim e perguntou se a E. vai conseguir, será que ela faz isso. Eu respondi: olha, eu vou responder pela minha filha, tem capacidade sim de ir além [...]”.</i>

Fonte: Autora

4.2.2 A interferência dos mitos na educação do aluno cego

Quando questionados quanto à influência que os mitos poderiam exercer sobre o aluno cego, obteve-se a seguinte resposta dos participantes:

A professora P1 respondeu que percebe como *“as crianças sentem menos receios que os adultos, as interações através do diálogo e as brincadeiras fazem com que os mitos sejam superados”*. A professora afirmou que teria alguns receios no atendimento do aluno, *“[...] O receio que tenho é dar os suportes necessários*

para que possa aprender. O curso em braile me ajudou muito e pretendo me aperfeiçoar.”

A professora P2 respondeu:

Acredito que interfere quando a própria família não acredita no trabalho da escola ou dos espaços para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual. Quando não percebem a relação do trabalho desenvolvido com a autonomia do DV (P2).

Já a professora P3 diz não perceber essa influência no desenvolvimento e tratamento de sua aluna, *“Não vejo qualquer referência sobre mitos nas relações escolares da aluna. Pelo contrário: os colegas a admiram e querem aprender braille [...]”*.

As educadoras especiais responderam acreditar na interferência dos mitos nas relações estabelecidas com o aluno cego, mas que através do conhecimento é possível romper essas barreiras, PE1 afirma: *“acho que quando a gente não tem conhecimento e vai trabalhar aí interfere sim, tem aquela coisa de achar que vai ser mais fácil, que eles vão conseguir por outros canais e vão seguir super bem [...]”*. E PE2 afirma: *“sim, certos mitos devem ser esclarecidos para que a relação professor e aluno aconteçam de maneira tranquila, desvinculada de impossibilidades”*.

É possível perceber que os mitos são as mais diversas manifestações do pensamento popular, as interpretações de cada indivíduo a respeito da deficiência visual, mais especificamente, a cegueira. Porém, observa-se que nenhum destes possui alguma referência em pesquisas fundamentadas, somente o senso comum.

O participante M1 afirma já ter escutado diversas falas a respeito da condição da sua filha, desacreditando em suas capacidades, mas não fez referência a um mito. Percebe-se que a mãe é muito religiosa e que, em diversos momentos mencionou “Deus” em suas falas, inclusive, ao acreditar que exista algo além das práticas e estímulos dados a menina. M1 afirma *“[...] então ela lembra, e eu penso: meu Deus, ela tem algo além do que eu imagino, e eu aprendo”*.

Esta mãe é de uma família muito religiosa e, em determinado momento demonstrou sua preocupação em relação à condição e à religiosidade: *“as pessoas iam ter pena dela e eu não queria que ninguém tivesse pena dela e iam falar [...] ah, tu aprontou, tu errou na vida e por isso ela nasceu cega”*. Neste trecho da entrevista,

percebe-se sua preocupação com os outros e a relação entre o que se fez de errado em sua vida e a deficiência de sua filha como se fosse um castigo Divino.

A mãe relata não ter ouvido algum mito, mas grande descrença nas capacidades de sua filha. Este depoimento vai de acordo com o mito que a professora educadora especial PE2 afirmou já ter escutado de que as pessoas cegas são incapazes. Quando, na verdade, sabe-se que são tão capazes quanto os demais através de exemplos de cegos com uma vida completamente autônoma.

Neste sentido, Rocha (1996) afirma que o mito é uma forma da sociedade manifestar suas inquietações, sendo assim, a pessoa cega pode causar certo incômodo, medo e inquietações como menciona o autor, quando não há o conhecimento, pois ela está ligada diretamente com o seu estigma, a cegueira. Torna-se difícil para o indivíduo que está tendo o seu primeiro contato com o aluno cego separá-lo de sua deficiência e enxergá-lo como um ser humano como outro qualquer, ele passa a ser visto como “o cego”. E assim surgem os pré-conceitos capazes de intensificar a disseminação destas ideias equivocadas.

Quadro 7 – A relação do aluno cego com os colegas

(continua)

Participantes	O tratamento recebido pelos colegas
P1	<i>“Os colegas o tratam com carinho e respeito. Os colegas são muito receptivos, todos acolheram bem, só percebo que eles têm mais cuidado com as brincadeiras para não machucá-lo”.</i>
P2	<i>“Percebo que os colegas têm uma preocupação e um cuidado para que a colega DV participe das atividades e até sugerem como podemos adaptar materiais para ela”.</i>

Quadro 7 – A relação do aluno cego com os colegas

	(conclusão)
P3	<i>“[...] os colegas a admiram, querem aprender braille, querem escrever na máquina como ela, gostam de sua companhia, conversam, enfim, não percebo discriminação por ser DV”.</i>
PE1	<i>os outros colegas, ele tem a monitora e parece que se apega a monitora e ele conversa com ela [...]”</i> <i>“[...] quanto às meninas, eu percebo que os colegas conversam, às vezes vêm oferecer uma ajuda, vêm mostrar alguma coisa [...]”.</i>
PE2	<i>“Aqui na escola acontece de forma tranquila, amigável, muitas vezes de proteção e cuidados pelos colegas. São mais cuidadosos”.</i>
M1	<i>[...] ela ficou bem, as crianças também aceitaram.</i>

Fonte: Autora

As relações estabelecidas entre os três alunos da professora PE1 são diferentes, enquanto as alunas maiores se relacionam com todos os colegas, o aluno menor mantém uma relação com a monitora, enquanto com os colegas ele não se relaciona como o esperado, o que se tornou uma preocupação para a professora da sala. E a professora PE2 também afirma que o aluno mantém uma boa relação com os colegas.

A maioria apresenta uma boa relação com os colegas, o único aluno que não apresenta essa relação é devido a sua falta de interesse nas interações, onde o próprio tem como referência a monitora e só consegue se relacionar com ela mesmo que os colegas demonstrem carinho, cuidado e respeito.

M1 afirma que a chegada de sua filha à escola foi tranquila, porém, a maior parte das inseguranças partiram dela, pois existia resistência com a ida de sua filha à escola como a mesma afirma, *“[...] eu não queria que ela fosse pra escola por ela não enxergar, com medo de judiarem/maltratarem ela ou deixar ela de lado” (M1).*

Como já mencionado anteriormente, os autores Chacon, Defendi e Felipe (2007) afirmam que a família pode ser a base de apoio ou o empecilho para a aprendizagem da criança, é neste sentido que a escola deverá se posicionar enquanto instituição de ensino demonstrando condições de atender as necessidades destas crianças.

4.2.3 Os medos da mãe de uma criança cega em sua escolarização

Nesta categoria, daremos atenção aos anseios de uma mãe que relatou como foram o início da vida escolar de sua filha, as experiências boas e más vivenciadas nesse pequeno espaço de tempo, uma vez que, sua filha tem apenas seis anos e está sendo essa nova etapa em suas vidas.

Quadro 8 – Relatos de uma mãe

(continua)

Período	Relato de experiência
A descoberta da cegueira	<i>Foi bem difícil [...]. [...] eu passei por um momento bem difícil, antes de conhecer a acdv, eu fiquei isolada com o bebê por quatro meses, eu me fechei numa peça com ela e ninguém sabia que eu morava naquela casa [...].</i>
Primeira escola	<i>Quando eu chego lá, a minha filha não estava, elas (professoras) se espantaram [...]. [...] em uma sala longe de todos, eu abri a porta e ela estava sozinha, levei para casa e no outro dia novamente, minha filha estava sozinha [...].</i>
Escola atual	<i>Elas disseram: não mãe! A gente nunca recebeu uma criança com deficiência, mas nós vamos ter todos os cuidados especiais, ela vai ficar na turma, não te preocupa [...]. Nunca vi nada na minha filha, ela já se machucou, mas avisam na agenda, tudo é escrito [...]</i>

Quadro 8 – Relatos de uma mãe

(conclusão)

Expectativas para o futuro	<i>Eu aprendi, a minha filha me ensinou e eu aprendi muito também e eu ainda estou aprendendo. “Ela pode ser uma juíza, uma advogada, ela pode ser o que ela quiser, é só eu não prender ela”.</i>
----------------------------	--

Fonte: Autora

Como foi dito na primeira afirmação da mãe, as dificuldades de lidar com a condição do seu filho, sendo que as expectativas para uma gestação são idealizadas, ninguém espera ter um filho cego ou com qualquer outra deficiência ou condição fora dos padrões tidos como normais, relembramos as palavras dos autores:

Esse acontecimento coloca a família em uma situação de crise totalmente imprevista, gerando uma série de sentimentos perturbadores e desconfortáveis. Na maioria das vezes essa experiência é descrita como traumática, não apenas para a mãe, mas para toda a família (DEFENDI *et al.*, 2008, p. 16).

Desta forma, é necessário compreender os processos pelos quais a família está passando no momento em que o aluno está sendo inserido no contexto escolar. O novo assusta os professores, mas assusta os pais também e é o diálogo que possibilita a ruptura desses conceitos equivocados.

Vale lembrar que Amaral (1995, p. 15) afirma que o ser humano em uma situação que lhe ofereça ameaça, geralmente “Ataca-se o diferente, o inconsciente, e, com isso, liquida-se a ameaça por eles representadas”. Assim, em muitos casos em que o medo e a insegurança prevalecem, o natural é a defesa e não a busca pelo esclarecimento, é nesse momento que pode-se iniciar a construção dos mitos.

Para concluir esta categoria, percebe-se que as possibilidades do medo do desconhecido e do novo tornarem-se mitos é muito real, à medida que estes nada mais são que as manifestações dos pensamentos e anseios populares, mas é por meio do conhecimento, da troca de experiências e da convivência que quebra-se estes pensamentos que podem vir a trazer grandes atrasos na vida de uma criança cega, pois estes, na maioria das vezes, manifestam-se como barreiras atitudinais

que só serão ultrapassadas com o entendimento da real situação em que se encontram estes alunos.

4.3 A RELAÇÃO ENTRE OS MITOS E AS BARREIRAS ATITUDINAIS

As barreiras atitudinais são barreiras sociais constituídas pela forma de agir, pensar e ser diante de uma pessoa com deficiência (LIMA E SILVA, 2010), sendo assim, pode-se afirmar que existe uma relação entre os mitos e as barreiras, uma vez que, as mesmas constituem atitudes a partir do incompreendido, do medo, do preconceito. Esta categoria irá explorar um pouco desta relação e como estas se manifestam no cotidiano escolar destes alunos.

A partir dos questionamentos anteriores, percebeu-se a importância de averiguar se é possível perceber algum tratamento diferenciado por parte dos colegas com o aluno cego, como é o tratamento da comunidade escolar em relação à condição do aluno e se os mitos podem interferir na socialização com os colegas.

A partir das análises, esta categoria está dividida em duas subcategorias: os mitos e as dificuldades da família na configuração das barreiras e as expectativas dos professores para com estes alunos.

4.3.1 Os mitos, as dificuldades da família e as relações estabelecidas na configuração das barreiras

Esta subcategoria irá tratar das diferentes formas de barreiras atitudinais, os mitos como uma forma de expressar seus preconceitos e anseios quando se fala em cegueira e as dificuldades enfrentadas pela família, em especial, nas descobertas que virão a se tornar barreiras quando interferem no desenvolvimento deste aluno.

Para isso, lembra-se o que são essas barreiras e quais os tipos existentes. Segundo Tavares (2012, p. 104), barreiras atitudinais são “barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana”. De acordo com Lima e Silva (2010), alguns exemplos de sentimentos que configuram uma gama de barreiras como: piedade, medo,

ignorância, exaltação do herói e outros tantos que influenciam nas relações estabelecidas com o mundo e, muitas vezes, atrasando sua evolução.

A participante M1 afirmou que suas dificuldades eram maiores logo ao descobrir que a filha era cega, sua dificuldade de aceitação era tão grande que chegou a ficar em casa por quase cinco meses com medo do que os outros iriam pensar. Os pais costumam passar por diversas fases ao descobrir que seu filho não é como o esperado, que suas expectativas não foram correspondidas, assim como afirma a participante ao descobrir que sua filha era cega: *“Foi bastante difícil no dia, porque pra nós ela enxergava todos os laudos pra nós ela enxergava”*. Ela ainda afirma, *“Aí, ali na hora eu me desesperei, porque em um laudo mostrou que ela enxergava e daqui a pouquinho ela era cega”* (M1).

Porém, a mãe afirma que aos seis meses a criança iniciou os atendimentos na ACDV e lá ela encontrou um menino cego que possuía muita autonomia a ponto de não acreditar que ele era cego. A mãe afirma: *“hoje eu não vejo obstáculos e antes eu via obstáculo em tudo pensando como ela vai fazer aí eu me inspirei no menino daqui, hoje ele faz faculdade”* (M1).

Nessa perspectiva, permite-se pensar o quanto é importante a participação dos pais nas atividades que serão desenvolvidas com os seus filhos, a fim de compreender o que está sendo estimulado e a percepção de que este esclarecimento possa trazer benefícios aos seus, uma vez que, esta participação proporciona aprendizagem, auxilia na quebra das barreiras construídas muitas vezes procurando a defesa da criança e possibilita uma continuidade das atividades em casa auxiliando ainda mais no desenvolvimento de seus filhos.

Uma das principais inquietações dos pais em relação à inserção do filho na classe regular de ensino é a possibilidade que seu filho seja machucado, alvo de risadas e deboche, e a falta de respeito à condição de seu filho. Como citado anteriormente, Goffman (1982), o estigma passa a ser a pessoa, ela deixa de ser um ser humano como outro qualquer, com suas atribuições e passa a ser a deficiência, no caso dos alunos com deficiência visual, passam a ser o “cego” ou o “ceguinho”.

Estes apelidos depreciativos configuram-se em barreiras atitudinais à medida que elas não respeitam sua condição e passam a ser utilizados de maneira pejorativa pelas pessoas com quem se relaciona. Felizmente, nos casos

pesquisados, nenhum participante relatou casos de maus tratos por colegas e funcionários, porém, a professora PE1 relata o caso de uma antiga professora, atualmente não está mais na escola, em que ela afirmava “*sentir pena dos alunos*”.

A professora afirmou, em dado momento, que ela se sentia constrangida nos primeiros contatos com os alunos e professor cego, PE1 afirma: “*E eu tinha alguma coisa, era um constrangimento, sei lá, não sei se é essa palavra. Tinha uma coisa estranha, um estranhamento [...]*”. Segundo ela, a professora que sentia pena dos alunos, não conseguia se adaptar a eles e ao professor.

É natural que ocorra essa dificuldade nos primeiros contatos, ainda mais quando o profissional não possui experiência alguma com um sujeito cego, porém, é dever do profissional adaptar-se às condições dos alunos, a fim de proporcionar igualdade de direitos em sua aprendizagem. Ele deve buscar meios de oportunizar experiências que venham agregar e enriquecer a educação deste aluno.

PE1 ainda afirma que a professora pensava que a função da educadora especial era ficar acompanhando a aluna em sala de aula. Sendo assim, ela quase não teria contato com a mesma. Percebe-se aqui uma grande dificuldade de uma profissional ao lidar com um aluno cego. Então, observa-se um típico exemplo de barreira atitudinal na atuação profissional com este público.

Neste sentido, pensa-se nos mitos já mencionados pelas professoras os quais afirmam que o aluno cego é incapaz de aprender ou sempre irá precisar de alguém para ajudá-lo. Pode-se afirmar que estas atitudes da professora reafirmam o mito que coloca em dúvida a capacidade de aprender destes estudantes, pois à medida que não se enxerga a necessidade de uma aluna acompanhar a turma, isentando-se de suas responsabilidades enquanto profissional da educação supõe-se que esta não acredita nas potencialidades de sua aluna e que não há porque estimulá-la.

Ao relembrar as palavras de Rocha (1996, p. 5) “o mito é, pois, capaz de revelar o pensamento de uma sociedade”. Amaral afirmava em 1995, que tudo o que não se enquadra nos padrões de normalidade, torna-se “desviante”. O que causa um estranhamento traz ao seu lado, muitas vezes, o medo que possibilita estas interpretações equivocadas, mas é necessário estar aberto a novos conhecimentos e experiências que são capazes de romper estas barreiras.

A professora PE1 afirma acreditar que as relações e os mitos possam interferir na educação do aluno, uma vez que, os profissionais não conhecem ou não buscam conhecer um pouco mais sobre a condição do seu aluno, *“quando tu és cru, não sabe nada, não teve experiência, não teve contato e tu tens algumas coisas na cabeça”* (PE1). A professora ainda fala sobre a sua interpretação do aluno cego até conhecê-los, *“eu era uma pessoa que achava que os outros sentidos eram super desenvolvidos”* (PE1).

O depoimento da participante M1 demonstra como o primeiro contato é difícil e exige uma busca maior por experiências enriquecedoras de ambas as partes, pais e professores, ela afirma *“A primeira experiência foi negativa. Hoje, os colegas aceitam, eles buscam ela, as professoras disseram que nunca tinham tido um aluno cego, mas que elas iriam tratar a minha filha da melhor maneira possível”* (M1). Este tipo de depoimento demonstra a confiança que a mãe deposita na escola, uma vez que, a mesma sabe como sua filha está sendo tratada.

4.3.2 As expectativas dos professores para com esses alunos

Esta subcategoria irá somente expor algumas das falas dos professores em relação às suas expectativas para o futuro de seus alunos.

P1 afirma: *“Tenho muitas expectativas que ele possa cada vez mais se desenvolver, aprender, seguir os seus estudos e ser um grande profissional”*.

A professora P2 respondeu ter as melhores expectativas, mas ainda acredita que é mais difícil para um aluno cego aprender o Braille que um aluno vidente aprender a escrita à tinta:

As expectativas são as melhores possíveis, acredito que podem aprender assim como os outros estudantes, mas penso que a aprendizagem do sistema braille (combinação dos pontos) e fazer o uso dos recursos pelos deficientes visuais (reglete, soroban) pode demorar um pouco mais do que os alunos que veem (P2).

Já a professora P3, afirma:

Minhas expectativas são as melhores sempre: podem vivenciar aprendizagens significativas e serem adultos competentes e autônomos. Porém, é preciso ressaltar, que a família e a escola têm um importante papel para que isso aconteça. Os estímulos, os desafios oferecidos, os incentivos

são fundamentais e precisam acontecer em parceria. Quando um desses agentes sociais falha, todo o processo fica comprometido (P3).

É importante destacar este recorte que a professora P3 deu para a importância da família no desenvolvimento da criança cega e, em sua vida adulta e autônoma. A família exerce um papel fundamental no desempenho destes alunos, somente as quatro horas que o aluno permanece na escola não é tempo suficiente para que suas necessidades sejam sanadas. Para isso, faz-se necessário o apoio da família, estes irão ajudar a romper os mitos e qualquer barreira que possa existir no caminho dos seus filhos.

Como já mencionado, os autores Chacon, Defendi e Felipe (2007), afirmam que o saber deve ser compartilhado e o professor é o indivíduo atuante na construção e compartilhamento deste saber. Por isso, a parceria entre a família, escola e instituições de atendimento é fundamental. Só assim o aluno poderá desenvolver-se plenamente, onde todos são capazes de cumprir com suas responsabilidades. Sendo estimulada desde os primeiros anos, a criança torna-se um adulto independente, autoconfiante e capaz de ultrapassar as barreiras que serão impostas em sua jornada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, foi possível perceber que o medo e o desconhecido são fatores que possibilitam a criação dos mitos, bem como sua influência no desenvolvimento escolar do aluno cego.

Ao pensar na teoria histórico-cultural de Vygotsky, segundo Mello (2004), afirma que as interações humanas estabelecidas durante suas vidas, influenciam sua maneira de ser, agir e pensar. O ser humano nada mais é que o resultado de suas experiências e se mantém em constante aprendizagem. Estes medos exercem influência nas relações que serão estabelecidas entre a criança cega, seus responsáveis e professores e estas exercerão influência sobre o desenvolvimento escolar do aluno.

Os mitos são criados através do senso comum, onde as sociedades manifestam o seu entendimento sobre algo, suas inquietações, sua forma de pensar e agir. Nas interações com a criança cega, estes manifestam-se através das ações, por essa razão há a necessidade do conhecimento e do esclarecimento.

O homem é um ser complexo que, devido às vivências de sua vida, ao chegar à vida adulta, se detém a padrões e concepções um tanto equivocadas e, por isso, acaba julgando o outro a partir do seu entendimento de normalidade.

Por isso, que para as crianças a aceitação do “diferente” é de certa forma mais fácil, pois ainda estão em construção. Sendo assim, quanto mais experiências a criança tiver, mais fácil sua aceitação pelo novo, pelo desconhecido, tornando-a um adulto livre de padrões e conceitos formados a partir dos discursos que depreciam a pessoa com deficiência, e sim, de experiências ricas de sabedoria e conhecimento.

Nenhuma criança é igual a outra, todas possuem sua individualidade, sua compreensão de mundo, portanto, a convivência com a pluralidade, a diferença e o novo, mesmo que num primeiro momento traga um estranhamento, torna mais fácil romper as barreiras do medo, evitando um adulto cheio de pré-conceitos e padrões estabelecidos por uma sociedade excludente.

Além dos resultados deste estudo, a pesquisadora percebeu, por meio de suas experiências, como o sujeito cego algumas vezes ainda passa despercebido na

sociedade. Boa parte da sociedade não enxerga o sujeito cego como um membro de seu grupo e, em determinadas situações, ele encontra-se à parte como se sua presença não fizesse diferença.

Concluiu-se que os mitos existem e suas influências ainda permanecem presentes, mesmo que sutilmente, através das barreiras atitudinais, mas, eles ainda influenciam o modo como a sociedade age em relação à pessoa cega e como esta ação pode interferir no desenvolvimento do aluno, podendo causar danos em sua fase adulta, impossibilitando-o de ter uma vida independente e autônoma. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a área, trazendo dados que esclareçam aqueles que ainda possuem algum receio quanto à condição da pessoa com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: E. Robe Editorial. 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70 ed. 2011, 229 p.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/5q18231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. UNESCO, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado**. Ministério da Educação. Res. nº 4, Brasília, out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Congresso Nacional. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/LEI-n%C2%B0-9.394-de-20-de-dezembro-de-1996.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, MEC. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-nclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília. set/out. 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 8. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009.

CERQUEIRA, J. B. **O legado de Louis Braille**. Revista Brasileira para Cegos (RBC). Rio de Janeiro. Rev. out. 2009

CHACON, M. C. M.; DEFENDI, E. L.; FELIPPE, M. C. G. C. **A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual**. In: Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2007.

CORRÊA, M. A. M.; **Educação Especial**. Módulos 1 a 4. 5.a reimp. Rio de Janeiro. Fundação CECIERJ, 2010, v. 1.

DEFENDI, E. L. et al. **A inclusão começa em casa: Família e deficiência visual**. 1 ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa dicionário/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. 7 ed. Curitiba, PR: Positivo, 2008.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S; **A pessoa cega no processo histórico**: um breve percurso. In: Nossos Meios. Revista Brasileira para Cegos (RBC). Rio de Janeiro. Rev. abr. 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. **Barreiras atitudinais**: Obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In:_____. **Áudio-descrição**: Orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. 2 ed. 2010.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10.

MELLO, S.A. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. In: A escola de Vygotsky. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 133 – 155.

MELO, E. S. **Ações colaborativas em contexto escolar**: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual. 2013. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

MINAYO, M. C. S.(org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DÍAZ, F. R.; **O Sistema Braille**. In: Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos / coordenadores: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T.; Ed. Livraria Santos Ltda., 2003.

ROCHA, E. **O que é Mito**. Editora Brasiliense, 1996. Disponível em: <<http://www.orelhadelivro.com.br/livros/423080/o-que-e-mito/>> Acesso em: 19 mai. 2018.

UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unic/Rio/005. Jan. 2009. (DPI/876).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Documentos internacionais e as influências na produção das políticas públicas de educação especial no Brasil**. Santa Maria, [2017].

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **A Influência dos Mitos na Educação de Alunos Cegos: Percepções de Familiares e Professores**

Pesquisador responsável: Acadêmica: Lísias de Freitas Ribas da Rocha e Orientadora: Prof^a Dr^a Josefa Lídia Costa Pereira.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Departamento de Educação Especial

Telefone e endereço postal completo: Ex: (55) 3220-8925. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3244A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: EMEF Sérgio Lopes (Santa Maria-RS)

Eu, Lísias de Freitas Ribas da Rocha e Josefa Lídia Costa Pereira responsáveis pela pesquisa **A Influência dos Mitos na Educação de Alunos Cegos: Percepções de Familiares e Professores**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar como os familiares e professores percebem a influência dos mitos na educação de alunos com deficiência visual. Acreditamos que ela seja importante porque como em qualquer situação que fuja da normalidade, existem fatores sociais que se intensificam com afirmações tidas como verdades quando, na realidade trata-se de mitos, histórias criadas a partir de algo ou situação desconhecida e que despertam, na maioria das vezes, o medo. Visto que, as relações sociais da criança com deficiência visual estabelecidas com seu grupo são o alicerce do desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e o crescimento da autoestima deste público, a influência dos mitos se estabelece a partir destas relações. Portanto, considerando-se as condições em que se encontram os alunos cegos inseridos nas classes regulares de ensino, pensa-se ser importante refletir a respeito dos mitos existentes em relação a pessoas com deficiência visual e analisar como são percebidas, por seus familiares e professores bem como as influências desses mitos em sua educação.

Para sua realização será feito o seguinte: será agendado um horário de acordo com a sua disponibilidade a fim de que seja realizada uma entrevista semiestruturada, individualmente, com duração entre 30 a 60 minutos em local sem interferências de ruídos ou de outras pessoas. A entrevista será gravada em áudio e depois transcrita. O texto da transcrição será disponibilizado ao participante para conferência e conhecimento. Sua participação constará em responder às perguntas do roteiro de entrevista, que tratam do tema mitos e cegueira.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: desconforto pelo tempo exigido para responder às perguntas ou pelo teor dos questionamentos que poderão trazer à tona fatos desagradáveis, por isso, o participante poderá deixar de responder a qualquer pergunta que possa deixá-lo incomodado. Os benefícios que esperamos como estudo são: a) contribuir para a reflexão em torno dos mitos e suas influências na educação de alunos cegos, b) além disso, os dados da investigação poderão contribuir para o processo de formação em pesquisa de acadêmicos da Educação Especial e áreas afins.

O procedimento dessa pesquisa não causará nenhum prejuízo a integridade do participante, assim como não lhe trará benefícios ou ônus financeiros. A sua identificação será mantida em sigilo e anonimato.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos pesquisadores, para tanto basta entrar em contato.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria (RS), _____ / _____ /2018

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA CLASSE COMUM

I – Identificação

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

II – Questões

1. Como foi o primeiro encontro com seu aluno com DV?
2. Como você classificaria o tratamento recebido pelo aluno com DV? Ele é beneficiado em alguma situação? Possui privilégios? Quais?
3. O aluno recebe tratamento diferenciado além das suas necessidades para que a inclusão ocorra com sucesso? Quais?
4. Como você percebe a pessoa com deficiência visual? Quais impressões você tem dela?
5. Ao pensar no seu aluno com DV, quais as suas expectativas em relação a ele em termos de aprendizagem e a vida adulta?
6. O que você entende por mito? Você acredita que existam mitos em relação a DV? Quais? Você tem algum receio ou medo relacionado ao atendimento ou nas relações interpessoais com seu aluno? Quais?
7. Você percebe se esses mitos interferem na educação do aluno cego? Como é a relação entre o aluno e os colegas? Como eles o tratam?
8. É possível perceber algum tratamento diferenciado por parte dos colegas com o aluno com DV?
9. Ao analisar as interações do aluno com a comunidade escolar é possível perceber a existência de medo, receio ou desconfiança no tratamento do aluno com DV?
10. Você percebe se há possibilidade dos medos interferirem no desenvolvimento escolar do aluno?
11. Como você percebe a inclusão de alunos com deficiência visual em classes regulares de ensino?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS

I – Identificação

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

II – Questões

- 1) Como foi o primeiro encontro com seu aluno com DV?
- 2) Como você classificaria o tratamento recebido pelo aluno com DV? Ele é beneficiado em alguma situação? Possui privilégios?
- 3) O aluno recebe tratamento diferenciado além das suas necessidades para que a inclusão ocorra com sucesso?
- 4) É possível perceber algum tratamento diferenciado por parte dos professores? Eles possuem medos ou receios?
- 5) Você acredita que há possibilidade desses medos interferirem no desenvolvimento escolar do aluno?
- 6) Você acredita que existam mitos sobre a deficiência visual ou sobre a pessoa com deficiência? Já escutou ou conhece algum? Qual?
- 7) Você acredita que a relação entre os mitos existentes e a deficiência do aluno interfira na educação do aluno cego ou em sua socialização com os colegas?
- 8) Você acha possível que os medos possam se tornar mitos quanto à condição do aluno com deficiência visual?
- 9) Como é a relação entre o aluno e os colegas? Eles o tratam de forma diferenciada?
- 10) Como você percebe a relação do restante da comunidade escolar com o aluno com DV?
- 11) Como você percebe a inclusão de alunos com deficiência visual em classes regulares de ensino?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

I – Identificação

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

II – Questões

- 1) Como foi o primeiro contato do seu filho com a escola?
- 2) Como você classificaria o tratamento recebido por seu filho na escola? Ele é beneficiado em alguma situação? Possui privilégios?
- 3) É possível perceber algum tratamento diferenciado por parte dos professores? Quais? Eles possuem medos ou receios?
- 4) Você acredita que há possibilidade desses medos interferirem na educação escolar de seu filho?
- 5) Existe algo que lhe cause medo em relação à inclusão do seu filho?
- 6) Como você se sente sendo mãe/responsável de uma criança com DV?
- 7) Você tem algum tipo de dificuldade ao lidar com seu filho? Quais?
- 8) Você acha possível que os medos possam se tornar mitos quanto à condição do aluno com deficiência visual? Você sabe o que são mitos? Conhece algum?
- 9) Como você percebe a relação entre o seu filho e os colegas? Eles o tratam de forma diferenciada? Como?
- 10) Como você percebe a relação de seu filho com o restante da equipe escolar (funcionários)?
- 11) Como você percebe a inclusão de alunos com deficiência visual em classes regulares de ensino?
- 12) Em algum momento seu filho recebeu apelidos? Como isso ocorreu? O que você acha disso?