

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ**

**REGINA CELIA GOUVÊA LÁZARO**

**QUEM POUPA, TEM!  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BAIXA VISÃO POR  
PROFESSORES DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

**Rio de Janeiro  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ**

**REGINA CELIA GOUVÊA LÁZARO**

**QUEM POUPA, TEM!  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BAIXA VISÃO POR  
PROFESSORES DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

**Dissertação apresentada à  
Universidade Estácio de Sá como  
requisito parcial para obtenção  
do grau de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helenice Maia Gonçalves**

**Rio de Janeiro  
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L431

Lázaro, Regina Celia Gouvêa  
Quem poupa, tem! Representações sociais de baixa visão por professores do  
Benjamin Constant. / Regina Célia Gouvêa Lázaro. - Rio de Janeiro, 2009.

114 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2009.

1. Representações sociais. 2. Educação especial. 3. Instituto  
Benjamin Constant. I. Título.

CDD: 371.19



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A dissertação

**QUEM POUPA, TEM!  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BAIXA VISÃO POR PROFESSORES DO  
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

elaborada por

**REGINA CÉLIA GOUVÊA LÁZARO**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 28 de setembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

**Profª Drª Helenice Maia Gonçalves**  
Presidente  
Universidade Estácio de Sá

**Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti**  
Universidade Estácio de Sá

**Profª Drª Rosana Glat**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## DEDICATÓRIA

Pela primeira vez em que entrei numa sala de aula para lecionar, em uma escola pública do antigo Estado da Guanabara, me deparei com uma turma de onze alunos rotulados como “AE” (alunos excepcionais). Professora primária, recém formada pelo Instituto de Educação, em 1969, recebia esses alunos como presentes da diretora. Presente sim, pois desde então, os deficientes fizeram parte da minha vida norteando toda a minha caminhada profissional.

Após cinco anos, já psicóloga, fui trabalhar no Instituto Helena Antipoff entrando, então, definitivamente para a educação especial, e a partir daí não mais perdi de vista os alunos deficientes e/ou com necessidades educativas especiais.

A atuação nessa área me instigou a querer cada vez mais estudar e participar da educação desses alunos estigmatizados, excluídos e mal atendidos.

Tudo o pouco que sou a eles devo.

Há quase três décadas convivendo com deficientes visuais eles me ensinaram a enxergar não com os olhos, nem com o tato, mas com a sensibilidade de quem penetra num mundo desconhecido, se encontra e se supera.

Esse trabalho eu dedico a todas as pessoas com deficiência que tiveram ou não uma oportunidade e, mesmo sendo discriminadas, acreditaram no seu potencial, superando diversidades.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os colegas do Instituto Benjamin Constant que colaboraram para que este trabalho se concretizasse.

Aos deficientes visuais que me permitiram a aprendizagem.

À Profª Drª Nyrma de Azevedo que abriu as portas da academia para meu retorno ao espaço universitário.

A todos os docentes do mestrado da UNESA que de alguma forma contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos professores convidados que compuseram a banca de defesa: Profª Dra. Rosana Glat e Prof. Dr. Tarso Mazzotti pela disponibilidade e interesse demonstrado.

Ao amigo Lucindo, o principal responsável pela minha decisão de realizar o Mestrado.

Ao meu Antonio Carlos que mesmo reclamando de minha ausência me incentivou em momentos difíceis.

Aos meus pais Manolo e Lourdes que me proporcionaram todas as possibilidades de estudos, além de bons exemplos e educação.

Às minhas filhas Marcele e Caroline que são a minha razão de viver e que souberam entender as minhas ausências.

Aos meus amados netos Diego e Bruno que tão distantes geograficamente me dão força para superar obstáculos e poder estar com eles.

E um agradecimento especial à minha orientadora que soube tão bem me conduzir no desenvolvimento deste estudo.

## **Apresentação**

Faz-se necessário o conhecimento da minha trajetória profissional com o objetivo de esclarecer o “lugar” no qual eu falo e meu envolvimento institucional.

Há 27 anos ingressei no IBC e ao iniciar a carreira profissional como professora regente de turma das Classes de Alfabetização (CA), lecionei para crianças consideradas educacionalmente cegas. Estes educandos estudavam no sistema Braille, porém possuíam resíduo visual suficiente para a leitura do Braille com os olhos.

De acordo com instrução recebida na época pela Coordenação do CA, esses alunos mantinham seus olhos vendados para melhor desenvolvimento de habilidades táteis, situação que muito me angustiava pelo fato de estar “cegando” esses indivíduos. Este termo é utilizado até hoje na Instituição quando o aluno é impedido de usar sua visão ou quando a mesma não é estimulada.

Permaneci 18 anos em sala de aula.

Após a criação do Setor de Visão Subnormal, passei a atuar também como elemento de ligação das Classes de Alfabetização com o referido Setor. No decorrer de todos esses anos, aprofundei estudos nesta área e, mesmo quando não mais exercia a regência, meu interesse ainda se voltava à temática, uma vez que ministrava cursos para professores de diferentes regiões do Brasil.

Nos últimos onze anos, distante da atividade docente, exerço a função de gestão relacionada com a pesquisa.

Retorno ao campo pedagógico, no segundo semestre de 2007, para dar início a este estudo.

## RESUMO

Fundamentada na Teoria das Representações Sociais, esta pesquisa teve por objetivo conhecer os indícios das representações sociais de baixa visão elaboradas por professores que atuam nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental no Instituto Benjamin Constant. A instituição foi escolhida por ser um órgão público federal, com mais de 150 anos de existência, que se dedica à educação e à reabilitação de alunos com deficiência visual. Além desta atividade fim, o IBC tem a preocupação com a capacitação dos seus funcionários oferecendo a formação continuada para professores e técnicos, além de serviços especializados de apoio à educação de alunos deficientes visuais, constituindo-se, também, num campo de pesquisa e de estágio para pessoas interessadas na área. A instituição se propõe, ainda, a ser um Centro de Referência e, embora atue como Escola Especial, procura por meio de diversos projetos e ações exercer papel significativo no panorama de políticas educacionais propostas pelo MEC. Participaram 13 professores (quatro professores cegos, um com baixa visão e oito videntes, de ambos os sexos, com faixa etária compreendida entre 31 e 70 anos) e 18 alunos com baixa visão, de ambos os sexos e faixa etária entre 13 e 23 anos. Foram realizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: uma entrevista com aluno concluinte, observação em sala de aula, associação livre de palavras com professores, entrevista conversacional com professores e grupo focal com alunos. Da análise do material coletado, verificou-se que o slogan “quem poupa tem” condensa a representação social de baixa visão elaborada pelos professores participantes, que objetivam os sentidos agregados à baixa visão nas dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas atividades e os ancoram na vidência. Tal resultado parece desmistificar a desmistificação de que a utilização do resíduo visual pode levar à perda visual ou acelerar seu processo. Pode-se depreender que os professores que participaram desta pesquisa parecem estar desenvolvendo práticas pedagógicas com o aluno de baixa visão voltadas para o paradigma da “conservação da visão”, adotado pela educação especial no século passado, embora tenham informações referentes ao paradigma da “eficiência visual” adotado pela educação especial a partir dos estudos divulgados por Barraga realizado em 1982 que enfatizam a necessidade de estimular e utilizar a visão residual com vistas a um melhor desempenho visual. A prática pedagógica é, portanto, orientada pela representação de baixa visão, isto é, a crença de que a visão deve ser poupada, pois seu uso pode lesar ou acelerar o processo de deterioração da função visual.

Palavras-chave: Representações Sociais. Baixa Visão. Professores de deficientes visuais.

## **ABSTRACT**

Based on the Theory of Social Representation, this research explored signs of low vision social representation prepared by 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade teachers from “Instituto Benjamin Constant” (IBC). IBC was selected because it is a federal public institution with over 150 years of existence, dedicated to the education and rehabilitation of students with vision impairments. This institution emphasizes the excellence of its professionals by offering extended education programs for teachers and technicians, as well as specialized services that assist and support the learning of the visually impaired students. IBC also serves as a research center for professionals specialized in low vision education. Although functioning as a special need school, IBC is an “Excellence Center” that strives for playing a significant role in the educational standards proposed by MEC (Ministério da Educação). Thirteen teachers participated in this research. Four of them were blind or had low vision; the other eight had normal sight. The teacher’s group contained participants of both genders which ranged in age from thirty one to seventy years old. Eighteen low vision students of both genders and ranging in age from thirteen to twenty three years old took part in this research. The following techniques were used for data collection: one interview with each student, classroom observations, free word association with the teachers, conversational interview with the teachers, and focus group with the students. The data analysis indicated that the old saying “a penny saved is a penny earned ”was true for the low vision social representation elaborated by the teachers, which relied on the senses aggregated to the low vision in order to face difficulties encountered throughout daily activities, associating the aggregated senses with the visual experience. This conclusion seems to agree with the notion that utilizing visual residues can lead to visual loss, or expedite its process. It is construed that the teachers who participated in this research seem to be developing pedagogic practices focused on the paradigm of “conservation of vision” (which was adopted by special education programs in the last century); even though, they have information regarding the visual efficiency paradigm which is based on studies released by Barraga in 1982 (adopted by current special education programs). Bagarra’s studies emphasize the need to stimulate and utilize the residual vision in order to obtain a better visual performance. The teacher’s pedagogic practices are guided by their perception of the low vision, in other words, the belief that the vision must be

saved since its use may lead to damage or speed up the process of deterioration of the visual function.

Key words: Social representations. Low vision. Teaching visually impaired students.

# Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 1 – Teoria das Representações Sociais.....</b>	<b>18</b>
1.1 – Origem e desenvolvimento da teoria.....	18
1.2 – Funcionamento e estrutura das representações sociais.....	20
<b>Capítulo 2 – Deficiência Visual.....</b>	<b>24</b>
2.1 - Início da educação escolar do cego no Brasil.....	26
2.2 - O deficiente visual.....	27
2.3 - Preocupações com a baixa visão.....	30
2.4 - Entendendo a baixa visão.....	32
2.5 - Auxílios para a pessoa com baixa visão.....	37
2.6 - Material didático especializado.....	39
<b>Capítulo 3 – Instituto Benjamin Constant.....</b>	<b>41</b>
3.1 - Trajetória do IBC através seus Regulamentos e Regimentos.....	42
<b>Capítulo 4 – Poupe a visão: representações sociais de baixa visão.....</b>	<b>58</b>
4.1 - Coleta de dados.....	60
4.1.1 - Entrevista com aluno concluinte.....	60
4.1.2 - Observação em sala de aula.....	63
4.1.3 – Teste de Associação Livre de Palavras aplicado aos professores.....	66
4.1.4 – Entrevista com professores e grupo focal com alunos.....	69
<b>Conclusão.....</b>	<b>89</b>
<b>Referências.....</b>	<b>92</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>100</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>105</b>

## Introdução

Temos percebido que alunos com baixa visão podem enfrentar maiores dificuldades no processo educativo do que alunos cegos, pois às vezes sua condição não é reconhecida de imediato nem pelos cegos nem pelos videntes.

No espaço escolar, as diferenças existentes entre as diversas patologias podem levar o professor a estabelecer equívocos com relação à condição visual do aluno: supervalorizar o resíduo visual leva a tratá-lo como vidente e minimizar sua condição visual leva a tratá-lo como cego, acarretando desprezo ao aproveitamento do resíduo visual nas atividades escolares.

Em pesquisa realizada no Laboratório Interunidades para o Estudo das Deficiências (LIDE), foram constatadas características e problemas próprios às pessoas com baixa visão, que confronta a crença de que as dificuldades vividas pelos indivíduos com baixa visão são as mesmas dos cegos, porém, minimizadas. Amiralian (2002) aponta

dois problemas afetam diretamente essas pessoas, trazendo complicações para sua educação e para a organização de sua personalidade: falta de identificação desses alunos como pessoas com baixa visão e o deslocamento da sua problemática para outras áreas.

Naquele estudo, verificou-se que pessoas com baixa visão eram tratadas ora como cegas, ora videntes, tanto pelos professores como pelos próprios pais, o que expõe a incompreensão do que sejam pessoas com baixa visão. Em face dos demais resultados ali encontrados constataram-se a existência de dificuldades afetivo-emocionais relacionadas a ansiedades causadas pela não satisfação de necessidades das pessoas com baixa visão.

Essas pessoas formam grupos com certas particularidades que os videntes se julgam conhecedores, porém, estes partem de seus próprios referenciais, conforme esclarece Masini (1997, p.73): “o conhecer” esperado na educação da pessoa deficiente visual tem como pressuposto o “ver” e, portanto, não teriam sido consideradas as diferenças de percepção entre ela e a pessoa vidente”.

Estudos sobre baixa visão são necessários, uma vez que a quantidade de alunos com baixa visão é maior que a quantidade de alunos cegos, conforme mostra Quadro 1:

**Quadro 1** – Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Educação Básica no Brasil – 2006.

	ESCOLAS/CLASSES			CLASSES	
	Total	Especiais (%)		Comuns (%)	
Cegueira	9.206	5.207	56,5	3.999	43,5
Baixa Visão	60.632	7.101	11,7	53.531	88,3
Surdez Leve/Moderada	21.439	6.825	31,8	14.614	68,2
Surdez Severa/Profunda	47.981	26.750	55,7	21.231	44,3
Surdocegueira	2.718	536	19,7	2.182	80,3
Deficiência Mental	291.130	197.087	67,7	94.043	32,3
Deficiência Múltipla	74.605	59.208	79,3	15.397	20,7
Deficiência Física	43.405	13.839	31,8	29.566	68,2
Condutas Típicas	95.860	22.080	23	73.780	77
Autismo	11.215	7.513	67	3.702	33
Síndrome de Down	39.664	29.342	74	10.322	26
Altas Habilidades/Superdotação	2.769	-----	-----	2.769	100

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP/2006

Embora o quadro mostre que há 60.632 alunos com baixa visão matriculados nas escolas públicas brasileiras ao empreender revisão bibliográfica, verificou-se que o quantitativo de pesquisas realizadas sobre o tema é relativamente pequeno em relação ao conjunto dos trabalhos em Educação Especial, como veremos a seguir.

A busca na literatura por estudos sobre o tema “baixa visão”<sup>1</sup> teve como objetivo averiguar a existência de investigações similares ou próximas ao tema proposto neste trabalho. Inicialmente, foram consultadas teses de doutoramento, dissertações de mestrado e artigos publicados anualmente em periódicos científicos. Os artigos foram levantados por meio de palavras-chave, assunto, autores e revistas, tanto pela internet como em bibliotecas.

Ao levantar a produção científica do Grupo de Trabalho da Educação Especial (GT 15) entre a 23ª e 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram localizados 126 trabalhos, dentre os quais três se referiam à baixa visão.

No Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando a palavra chave deficiente visual, no período compreendido entre 1995 e 2006, foram encontrados 105 estudos, sendo 82 dissertações de mestrado e 23 teses de doutorado. Para uma melhor análise, essas pesquisas foram categorizadas por temas: (1) Integração/Inclusão, 27%; (2) Desenvolvimento Humano, 16%; e (3)

<sup>1</sup>A pessoa com baixa visão apresenta diminuição na sua capacidade visual que limita seu desempenho.

Educação Física, Artes Cênicas, Recursos Pedagógicos, Formação de Professores, Aprendizagem, Família e Acessibilidade, abaixo de 10%.

Dentre os 105 estudos, 51 se referiam à deficiência visual, dos quais 39 enfocavam a cegueira e somente 15 tratavam, especificamente, da baixa visão, sendo que nenhum se referia às representações sociais. No entanto, entre esses, três trabalhos foram selecionados para compor a bibliografia desta pesquisa por apresentarem aspectos relevantes relacionados à baixa visão.

Castro (1996), por exemplo, ao investigar a aprendizagem e a estrutura cognitiva no deficiente visual concluiu que o fracasso acadêmico da pessoa com baixa visão se deve a intercorrências de superproteção e rejeição na forma de ensinar os sujeitos e que a deficiência visual não determina nem o fracasso acadêmico, nem o desenvolvimento cognitivo, nem atitudes indesejáveis que são observáveis no cotidiano da escola.

Enderle (2002) procurou compreender os significados da inclusão/exclusão no imaginário da pessoa com baixa visão, considerando fatores históricos e sociais que produziram os conceitos de deficiência e de inclusão/exclusão.

Monteiro (2004) ao analisar concepções e verificar os aspectos sócio-culturais de escolares deficientes visuais a respeito do uso de auxílios ópticos identificou conhecimentos insuficientes sobre a própria deficiência, inadequações quanto ao modo de utilização dos recursos ópticos e desconforto no seu uso em público.

Esta é uma das situações que pode ser constatada no Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição identificada como Centro de Referência Nacional, para questões de deficiência visual: alguns alunos, mesmo orientados em relação ao ganho na qualidade visual, se recusam a utilizar os recursos ópticos prescritos. Ali, observa-se que o professor muitas vezes lida com o aluno de baixa visão da mesma maneira que lida com o aluno cego e, em determinadas situações, percebe-se uma maior preocupação com o aluno cego.

No Instituto, verifica-se um número maior de alunos cegos do que de baixa visão, o que pode ser explicado não somente pelo fato da instituição ser mais conhecida como escola de cegos, mas também, pelo desconhecimento das necessidades da pessoa com baixa visão. Muitas vezes alunos de baixa visão são encaminhados ao Instituto pelas escolas no ato da matrícula ou ali chegam com idade já avançada após freqüentarem durante alguns anos as escolas da rede regular de ensino e não obterem sucesso.

Assim como o cego, a pessoa com baixa visão precisa ser entendida em suas

especificações e características, podendo ser estudada sob diferentes aspectos: anatômicos ou fisiológicos do sistema ocular; condições pedagógicas requeridas ao sujeito no contexto escolar; ou interações sociais decorrentes da própria patologia. A pessoa com baixa visão, assim como o cego e o vidente, pertencente a determinado grupo social que possui crenças e valores relacionados a esta deficiência.

Esta afirmação pode ser comparada ao que expõe Trinca (1997, p. 10) sobre a percepção do indivíduo cego referente a sua problemática:

Tudo parece convidar o cego a trazer à tona a questão de fazer face a um mundo cuja tônica é dada pelos padrões e condicionamentos ditados, especialmente, pelos videntes. Ressalta-se a necessidade que o cego sente de usar os próprios recursos, em vez da submissão dos padrões injustos, estabelecidos por referenciais inadequados.

Representações são elaboradas sobre a cegueira como, por exemplo, a de que cego é indefeso e inútil, ou a de que o cego é possuidor de poderes sobrenaturais ou de um sexto sentido. Amiralian (1997) tece extensa explanação sobre conceitos populares e literários da cegueira e as conseqüências dessa condição sobre a personalidade das pessoas, chamando a atenção para o quanto essas concepções estão desvinculadas de verificação científica. A autora afirma que há tendência de igualar o cego ao indivíduo que tem baixa visão, o que pode ser evidenciado pelos estudos que têm sido realizados até os dias atuais, cujo objeto é a cegueira e suas conseqüências nas mais variadas situações. Nestes estudos, questões relacionadas à baixa visão são tratadas, equivocadamente, como se fossem pertinentes aos problemas da cegueira.

Figueiredo (2007), no trabalho intitulado “O desempenho de alunos de baixa visão em aulas de Inglês como língua estrangeira em classes inclusivas”, defende a posição de que o profissional de ensino da língua estrangeira deixe de tratar esses alunos como cegos e aproveite seu resquício visual, pois “através de uma ilustração, de um gesto, de uma imitação, pode-se evitar a tradução para a língua materna do aluno”, fato que possibilitará melhor qualidade na compreensão e incorporação de determinado conceito.

A preocupação com a utilização do resíduo visual impulsionou a execução desse estudo. Tendo como norteador a teoria das representações sociais, buscou-se investigar as representações sociais de baixa visão produzidas por professores de alunos do IBC. Para isso, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

Como os professores de turmas de deficientes visuais lidam com os alunos de baixa visão?

Que sentidos, valores, símbolos e crenças, os professores associam à noção de baixa visão?

Como se objetivam e onde se ancoram esses sentidos?

Entende-se que as representações sociais de baixa visão interferem nas práticas dos professores de alunos deficientes visuais, conforme Gervais e Jovchelovitch (1998) citados por Gatti (2003, p. 200-201):

Conceitos e práticas são recheados pelas interações entre idéias e representações que constituem referência numa sociedade e representações e idéias que os indivíduos criam para si mesmos em decorrência de suas relações próximas em comunidades.

Acredita-se que o conhecimento dessas representações contribuirá para que novos estudos sejam empreendidos, não apenas em relação à atuação dos professores em sala de aula, mas também quanto à aprendizagem dos alunos com baixa visão e à parceria que se estabelece entre escola e família. Entende-se que a possibilidade de provocar mudanças nas representações sociais de um grupo social é importante, pois de acordo com Abric (COSTA; ALMEIDA, 2007), estas podem constituir um entrave para a construção de novas práticas sociais.

Para a concretização desta pesquisa foram desenvolvidos quatro capítulos. O primeiro, intitulado **Teoria das Representações Sociais**, enfatiza a abordagem processual apresentada por Serge Moscovic e aprofundada por Denise Jodelet, com destaque para os processos de objetivação e ancoragem.

O segundo capítulo, **Deficiência Visual**, situa o deficiente visual no contexto histórico e o entendimento sobre deficiência visual em diferentes épocas; classificação legal da deficiência visual; conceitos de baixa visão, suas necessidades e possibilidades.

O terceiro capítulo, **Instituto Benjamin Constant**, analisa a trajetória desta instituição através de itens de seus Regulamentos e Regimentos, com ênfase em aspectos relacionados ao atendimento ao aluno com baixa visão, foco deste estudo.

O quarto capítulo, **Poupe a visão: representações sociais de baixa visão**, apresenta a pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida, a análise e discussão dos resultados. Lançando mão de triangulação metodológica, foram utilizadas cinco técnicas de coleta de dados: entrevista com aluno, observação, associação livre de palavras,

entrevista com professores e grupo focal com alunos. Em consonância com os pressupostos da teoria das representações sociais, procurou-se verificar como os professores de alunos do IBC objetivam os sentidos atribuídos à baixa visão e onde os ancoram.

Na **Conclusão** discute-se, entre outros aspectos, a necessidade de refletir sobre a criação de um “Instituto de Baixa Visão”, uma vez que esta é entendida como vidência.

# Capítulo 1

## Teoria das Representações Sociais

Vários são os aportes teóricos que vêm sendo utilizados em estudos sobre a baixa visão: uns focalizam aspectos orgânicos baseados em diagnósticos; outros recursos específicos para melhor aproveitamento do resíduo visual; outros ainda aspectos psicológicos. No entanto, entende-se que, em função da complexidade do fenômeno baixa visão, tais aportes isoladamente não apreendem a sua pluralidade.

Por essa razão, nesta pesquisa, elegeu-se estudar a baixa visão à luz da teoria das representações sociais com o objetivo de entender como professores de alunos com baixa visão, que atuam numa instituição tida como referência na área da deficiência visual, constroem conhecimentos compartilhados que orientam suas práticas pedagógicas.

A representação social, de acordo com Moscovici (1981, p. 181),

é compreendida como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Foi escolhida esta teoria por fornecer elementos para reflexões sobre como e porque as pessoas constroem e compartilham suas práticas, conhecimentos e diferentes formas de ver o mundo. Ela contribui também para refletir sobre a função e as influências da comunicação e das interações na construção e legitimação dos sentidos daquilo que é familiar aos sujeitos da pesquisa.

### 1.1 – Origem e desenvolvimento da teoria

De acordo com Moscovici (1993, p. 82), a explicação do conceito de representação social não é uma tarefa fácil, pois ocupa uma posição "mista" por estar situado na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

Durante a década de 1950, Moscovici realizou uma pesquisa na França para compor sua tese de doutorado, que mostrou a representação social da psicanálise por

alguns segmentos da sociedade francesa. Esta deu origem à sua obra seminal *La Psicanálise, son image et son public*, publicada em 1961, onde o autor introduziu um novo conceito gerando uma nova teoria – a teoria das representações sociais. Seu estudo sobre a representação social da psicanálise visou averiguar como um conhecimento científico, no caso a psicanálise, era assimilado e transformado na passagem de um universo para outro.

Moscovici resgata a noção durkheimiana de “consciência coletiva” a respeito da constituição social do indivíduo. De acordo com Farr (2003, p. 32), Moscovici dá continuidade a “um estudo mais moderno das representações coletivas de Durkheim”.

Para ele, os fenômenos psíquicos têm raízes na sociedade e para compreender a relação entre o individual e o social no contexto das sociedades modernas, que apresentam um caráter mais dinâmico que as sociedades primitivas, com características como pluralismo e rapidez com que as transformações ocorrem, deve-se estudar as representações sociais ao invés das representações coletivas, pois estas seriam mais adequadas às sociedades “menos complexas” em que as representações são mais estáveis.

Moscovici (2003, p. 49) sintetiza as transformações do conceito de representações coletivas da seguinte forma:

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Para Alves-Mazzotti (1994), Moscovici propõe que a noção de representação social corresponda à busca de um conceito verdadeiramente psicossocial. Isto acontece na medida em que ele procura dialetizar as relações entre indivíduos e sociedade, ou seja, descobrir em atos psíquicos ou individuais, origens sociais em seu contexto histórico, afastando-se da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social. Supera, assim, a dicotomia entre os planos individuais e coletivos das representações, integrando-os em sua proposição teórica. Assim, representações sociais são

um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função:

primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 20)

Para Farr (2003) e Minayo (2002), Moscovici contribuiu com uma nova configuração para a relação dos indivíduos com a sociedade ao estabelecer uma percepção inovadora a respeito da integração entre fenômenos perceptivos individuais e sociais. Moscovici (2001 p. 45) afirma que “ao reviver tal noção, psicólogos sociais como Flament (1967) e Abric (1976) despertaram interesse por entreverem a possibilidade de estudar comportamentos e relações sociais de forma mais complexa, atingindo resultados inéditos”.

Enfim, pode-se dizer que o indivíduo elabora representações devido à necessidade de estar informado sobre o mundo compartilhado com os outros, composto de pessoas, objetos, idéias e fatos, a fim de compreendê-lo, conduzi-lo e enfrentá-lo.

Por essa razão, a teoria das representações sociais apresenta um instrumental teórico e metodológico que, quando bem utilizados, podem contribuir para uma melhor compreensão das condutas das pessoas e dos grupos. Desencadeou o crescente interesse dos pesquisadores pelo fato de apresentar um modelo capaz de dar conta tanto dos mecanismos sociais como dos psicológicos que atuam na produção das representações.

## **1.2 – Funcionamento e estrutura das representações sociais**

A teoria das representações sociais auxilia na apreensão e compreensão do processo de construção, legitimação e reconstrução dos sentidos partilhados no cotidiano, na interação de diferentes pessoas e grupos, em contextos diversos.

Para Moscovici (2003, p. 34), “as convenções imprimem uma forma determinante às representações partilhadas pelos grupos sociais, tidas como modelos distintos. Têm como função colaborar com os processos de formação de condutas e nortear as comunicações”.

Quanto à dimensões das representações sociais, como uma de suas primeiras proposições, Moscovici (1981, p. 67-71) define três: **informação**, que se refere à “organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito de um objeto social”; **atitude**, que “focaliza a orientação global em relação ao objeto da representação social” e **campo de representação**, que “remete à idéia de imagem, de modelo social, ao

conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação”. Estas dimensões fornecem uma panorâmica do conteúdo e sentido das representações.

Para a compreensão da elaboração e funcionamento das representações, Moscovici (1978) apresenta a abordagem processual, em que a objetivação e a ancoragem constituem seus dois processos geradores. Estes processos estão intrinsecamente ligados e são modelados por fatores sociais, onde as atividades psicológicas e suas condições sociais de exercício são interdependentes, isto é, o social se transforma em representação e a representação se transforma em social.

Ao analisar esses processos, facetas da realidade são reveladas fornecendo pistas para melhor entender os indivíduos no seu cotidiano. Pode-se dizer que esses processos compreendem a articulação entre o conteúdo cognitivo e as determinações sócio-históricas em que surgem e circulam as representações.

Jodelet (2001, p. 22), principal colaboradora de Moscovici, conceitua as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, considerando os aspectos cognitivos, assim como os sociais. Esta perspectiva teórica é a que mais se aproxima de Moscovici, pois seus estudos também se preocupam com a gênese das representações, extraíndo-as dos sujeitos, analisando-as e explicando-as.

Para a autora (1993), a objetivação é a materialização das abstrações, é dar corpo aos pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado. Diz respeito à forma como os elementos constituintes da representação se organizam e ao deslocamento através do qual tais elementos se materializam, ou seja, se tornam expressões de uma realidade vista como natural.

Moscovici (1978) considera que a ancoragem se refere à inserção orgânica do que é estranho ao pensamento já constituído. Para ele, ancorar é denominar, classificar fenômenos desconhecidos, novos para o senso comum, a partir de conhecimentos pré-existentes, atribuindo significado aos objetos.

O processo de ancoragem refere-se à integração cognitiva do objeto representado no pensamento já existente, ou seja, tornar o desconhecido em familiar, passível de ser compreendido, associando-o a conhecimentos anteriores, como justifica Moscovici (2003, p. 61):

Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido.

Desta forma, seleciona-se o modelo de pessoas ou objetos que constituirão consenso na comunicação entre pessoas ou grupos por meio de duas fases: classificação e nomeação do objeto a ser representado.

De acordo com Jodelet (2001), na objetivação o indivíduo materializa informações que orientam suas percepções e seus julgamentos, entretanto, é somente na ancoragem que o novo conhecimento será inserido organicamente, através da articulação de três funções da representação da realidade: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais.

Campos (2003) entende a ancoragem como um processo não estático, desenhado pelos processos sociais e cognitivos que sustentam viva a representação e seu estudo é fundamental para a apreensão do funcionamento de uma representação social. Então, pode-se dizer que a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e intrigante em uma realidade conhecida e condizente com uma categoria que o indivíduo pense ser apropriada.

A classificação de alguém ou de alguma coisa acontece a partir de escolhas mediante “modelos” ou “paradigmas” guardados em nossa memória e que se estabelece uma relação positiva ou negativa com ele. A nomeação se dá no momento em que se retira algo do anonimato e o insere ao modelo da identidade cultural do sujeito (MOSCOVICI, 2003). Pode-se então, perceber a importância desse conceito para o entendimento do cotidiano, uma vez que todo sentido atribuído a um objeto está relacionado às crenças e valores impostos pelo grupo de pertença e, ao mesmo tempo, traduz nossa identidade para com esse objeto. Neste sentido, os elementos das representações não só manifestam as relações sociais como também, contribuem para sua constituição.

A teoria das representações sociais, cuja matriz é Moscovici, adquire outra vertente quando Abric (1998), preocupado com a estrutura das representações, como elas se organizam, estabelecem seu significado e acionam seu papel normativo, propõe em 1976, uma abordagem estrutural, com um cunho mais cognitivista.

Conhecida como teoria do núcleo central, a questão principal dessa abordagem é que toda representação se organiza em torno de dois sistemas: central (núcleo central) e periférico. A existência do núcleo central compreende que o pensamento social, enquanto manifestação das representações necessita garantir a identidade e continuidade do grupo social a que se refere. O sistema de valores e as crenças do grupo social, elaborados coletivamente ao longo da história, constituem os fundamentos do modo de agir e enfrentar a realidade e não são passíveis de negociação, por constituírem a base comum das representações.

Segundo o autor, as adequações das representações às mudanças são passíveis de acontecer no sistema periférico que está ligado ao contexto imediato. Para este autor, as representações sociais têm origem dentro de grupos numa determinada cultura, em sujeitos que ocupam diversas posições sociais, imbuídos em relações sociais e práticas específicas a seu grupo. Destaca quatro funções essenciais à teoria das representações sociais: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora.

A função do saber é cognitiva e se refere a um saber prático do senso comum, que permite que os atores sociais adquiram conhecimentos para compreender e explicar a realidade. É a manifestação do esforço permanente do indivíduo para compreender e se comunicar. A segunda função “situa os indivíduos dentro do campo social permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal”, que com a função de orientação “guiam os comportamentos e as práticas” (ABRIC, 1998, p. 30). O saber construído e a identidade demarcada se organizam em elementos articulados num todo coerente que irão guiar as ações e as práticas. E finalmente, a última função justificadora utilizada pelos atores sociais permite, a posteriori, a comprovação das tomadas de posição.

O sistema de valores e as crenças do grupo social, elaborados coletivamente ao longo da história, constituem os fundamentos do modo de agir e enfrentar a realidade e não são passíveis de negociação, por constituírem a base comum das representações.

Pode-se concluir como o grande propósito das representações é a transformação do estranho em familiar, que através das dinâmicas das comunicações possibilitam a reconstrução do real e que, por meio destas representações sociais, os sujeitos se orientam e organizam seus comportamentos.

Esta pesquisa optou pela abordagem processual para compreender, através da investigação dos processos de objetivação e ancoragem, tal como propostos por Moscovici e Jodelet, como se formam os sentidos associados à baixa visão, construídos pelos professores participantes.

## Capítulo 2

### Deficiência Visual

**O cego tem... as suas vantagens. Ele não pode ver, mas pode apalpar [risos] aí eu fico pensando um dia quero enxergar, um dia quero ficar cego... É legal também. (A 17).**

**O cego tem mais privilégio que o baixa visão, tem muitos. O curso que eu fui fazer da computação tinha o Braille e não tinha letra ampliada. Aí eu tinha que ler letra miúda (A 7).**

**[...] Se eu não leio o Braille e não tem letra ampliada eu vou ter que perguntar... Então é por isso que eles falaram que é mais fácil ser cego... (A 8).**

O homem cria representações para enfrentar e interpretar o mundo, estas têm origem em suas práticas e as orientam (cf. Jodelet, 2001). Não é diferente com a cegueira: a humanidade desenvolveu várias maneiras para lidar com o fenômeno, o que será brevemente exposto aqui. Nesta apresentação há de se perceber a influência de diferentes povos, principalmente o europeu, até a criação da primeira escola para cegos no Brasil, que seguiu na época, o modelo da escola francesa.

De acordo com Sombra (1982), por se acreditar que pessoas cegas eram possuídas por espíritos malignos, em grande parte das sociedades primitivas, estas eram eliminadas ao nascerem ou abandonadas quando perdiam a visão. Em outras sociedades, eram tomadas como tendo sido castigadas pelos deuses.

Na história da humanidade, diferentes significados acompanharam a deficiência visual. Em algumas civilizações, a pessoa com deficiência física (cego, coxo, corcunda, ao lado dos hansenianos) era considerada indigna e suas marcas corporais evidenciavam os maus espíritos, que lhe davam poderes demoníacos. Os atenienses abandonavam recém-nascidos deficientes às margens do caminho, em vasos de barro. Os espartanos, em consonância com os ideais guerreiros, consideravam as crianças com deficiência como subumanas (AMARAL, 1994). Os olhos das pessoas poderiam ser retirados,

sendo a cegueira utilizada como castigo ou vingança.

Com o apogeu do Cristianismo, na Idade Média, todos os homens passaram a ser considerados filhos de Deus e a cegueira deixou de ser um estigma de culpa se transformando em passaporte para o Reino dos Céus. Passa-se, então, a observar uma tendência de atendimento caritativo iniciado sob a proteção da Igreja Católica e assumido gradativamente pelas autoridades civis, surgindo as primeiras instituições asilares que davam assistência e proteção às pessoas com deficiência.

Essas idéias mítico-religiosas em torno da cegueira ainda repercutem tanto nas práticas cotidianas quanto no discurso religioso podendo ser consideradas solo fértil onde germinam o preconceito e a discriminação contra esses indivíduos. Não é raro nos surpreendemos ainda nos dias de hoje com pessoas que relacionam a deficiência visual a uma herança maldita.

Como explicam Telford e Sawrey (1983, p. 467),

comparando os cegos com outras categorias de deficientes, esses têm sido em muitos aspectos um grupo favorecido, pois a eles foram atribuídos papéis úteis como guias na escuridão, memorizadores e transmissores verbais de tradições tribais e religiosas, sendo por vezes reverenciados como profetas e adivinhos. Tais fatos desencadearam a presunção de que eles tivessem uma “segunda visão”, como compensação pela visão perdida.

Contudo, a cegueira foi estigmatizada e historicamente encarada com frequência como uma punição pelos pecados da própria pessoa ou de seus pais.

A partir do século XVIII aprofunda-se o entendimento da deficiência visual com a passagem de uma visão supersticiosa para uma visão organicista, face o avanço da ciência, em especial na área médica (MAZZOTTA, 1996). Refletindo mudanças na atitude da sociedade surgiram principalmente na Europa as primeiras iniciativas de atendimento educacional para as pessoas com deficiência.

O século XVIII é um marco na história da deficiência visual devido à inauguração da primeira escola no mundo destinada à educação de pessoas cegas, na França, sob a responsabilidade do filantropo francês Valentin Haüy, em 1784: o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. Dentre outras razões, Haüy foi motivado a fundar este educandário após presenciar na Feira de Paris, em 1771, um espetáculo deprimente, onde cegos com óculos sem lentes eram achincalhados em público.

O atendimento educacional à pessoa com deficiência visual, de acordo com

SOUSA (2004), tem início com a inserção dos indivíduos cegos na cultura alfabética, com a utilização do método do relevo linear, que seria uma reprodução do código visual numa tradução em relevo da escrita convencional.

Somente em meados do século XIX, Louis Braille, aluno daquele Instituto, cria o código Braille em uma base diferente, substituindo o traço pelo ponto. Formado pela combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas filas verticais de três pontos cada uma, geram 63 símbolos para a formação das letras e pontuações. Utilizado mundialmente como meio de instrução e inclusão social, atualmente o sistema Braille possui uma simbologia específica para números, símbolos matemáticos, físicos, químicos e notas musicais.

## **2.1 - Início da educação escolar do cego no Brasil**

José Álvares de Azevedo, jovem cego brasileiro, após ter permanecido oito anos estudando no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, regressa ao Brasil e obtém sucesso ao ministrar aulas ensinando o sistema Braille para Adélia Sigaud, filha do Dr. Xavier Sigaud, um francês naturalizado brasileiro, médico da família Imperial. Em 1852, D. Pedro II ao vê-lo escrevendo e lendo no sistema Braille, teria exclamado: “A cegueira não é mais uma desgraça!” (LEMOS; FERREIRA, 1995).

Impressionado com a possibilidade de o cego aprender a ler e escrever o imperador funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos,

através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania (Disponível em <http://www.ibc.gov.br>).

Desta forma, nasce a Educação Especial não só no Brasil, como também na América Latina. O I Congresso de Instrução Pública acontecido em 1883 e que contou com a participação de representantes de países latinos americanos, teve por objetivo discutir a educação das pessoas com deficiência. Entre os temas constavam questões relacionadas à formação de professores para cegos e surdos e ao currículo (MAZZOTTA, 1996).

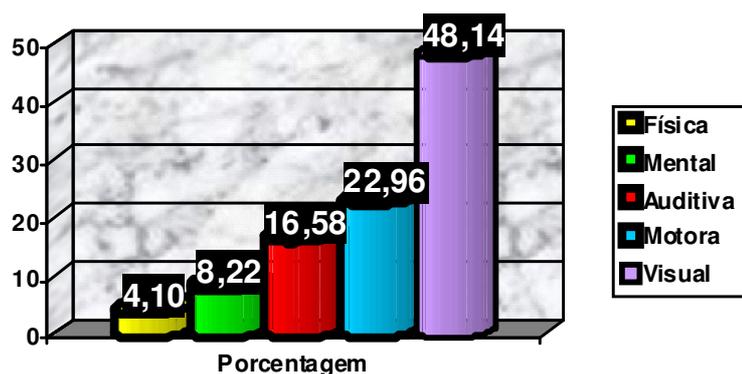
O Instituto tinha por finalidade educar meninos cegos e prepará-los, segundo sua capacidade individual, para o exercício de uma arte, um ofício, uma profissão liberal.

Tendo Xavier Sigaud como primeiro diretor, os cursos foram estruturados com ênfase na alfabetização e no ensino de ofícios compatíveis com a cegueira. No entanto, muitos obstáculos tiveram que ser enfrentados em função de preconceitos por parte das pessoas que viam a educação dos cegos como utopia (LEMOS; FERREIRA, 1995).

## 2.2 - O deficiente visual

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, observou-se que 14,5% da população brasileira possuíam pelo menos um tipo de deficiência, sendo que dentre todas as deficiências investigadas, a visual apresentou maior incidência com percentual de 48,14%. Isso quer dizer que 16.644.842 de brasileiros têm deficiência visual, conforme mostra a Figura 1, apresentada a seguir:

Figura 1 – Porcentagem de tipo de deficiências entre os brasileiros



Fonte: Censo Demográfico IBGE-2000

A falta de uma compreensão a respeito das decorrências da deficiência visual, talvez seja uma das maiores dificuldades enfrentadas por essas pessoas. O fato de convivemos na sociedade contemporânea com estímulos altamente visuais faz com que as pessoas que enxergam – as videntes - tenham dificuldade em entender outras formas de interação social e apreensão do mundo que não seja a visual.

A visão constitui o principal canal de acesso ao mundo. De acordo com o que o indivíduo pode ver ou não, ele irá constituir determinada forma de apreender o ambiente, apresentando características e necessidades diferentes.

O deficiente visual é classificado em dois grupos: cego e baixa visão ou visão subnormal ou visão reduzida. A etiologia da deficiência visual pode ser congênita ou adquirida ao longo da vida e trará conseqüências próprias que irão influenciar no

desenvolvimento educacional do deficiente visual.

O cego congênito ou aquele que perdeu a visão nos primeiros anos de vida não possui imagens visuais úteis. O meio que o cerca é conhecido por meio do tato, audição, olfato, paladar sendo muitas vezes percebido e interpretado de forma diferente daquela que os videntes o fazem. Quando a cegueira é adquirida, dependendo da idade em que se instalou a deficiência, o indivíduo contará com os benefícios da memória visual nos processos de interação e apreensão do mundo. Sua bagagem de informações visuais se constitui em um elemento facilitador no processo educacional.

Na criança prejudicada visualmente, a percepção do mundo é obtida por meio dos outros sentidos remanescentes, no entanto as pistas por eles oferecidas podem levar a julgamentos e formação de conceitos diferentes daquelas que possuem visão normal. Como exemplo, pode-se citar a redação de uma aluna cega congênita, da 2ª série de uma escola da rede estadual de ensino (BRASIL, 2005, p. 35): “Minha mãe é azul, olhos verdes, boca vermelha. Às vezes minha mãe é brava. Ela faz carinho, amorosa, muito linda, linda, linda, linda!” A menina conceitua a mãe como “azul” por ser esta palavra usada frequentemente pela professora ao se referir a um dia claro: “o céu está muito azul, muito lindo”.

Neste breve exemplo, em função da falta da imagem visual que representasse o céu ou a cor, a menina provavelmente deve ter sido induzida a um processo mental tal como: “céu azul/céu lindo; céu não azul/céu não lindo; céu muito azul/céu muito lindo; muito azul/ muito lindo”, passando, então, a palavra “azul” a significar “lindo”. Dentro desta lógica, como sua mãe é muito linda, ela é azul.

As crianças apreendem o ambiente que as cerca através da observação e interação com o meio a sua volta. A criança de baixa visão possui inabilidade para “ver” e conhecer visualmente o mundo, precisando de estímulos que propiciem o desenvolvimento visual e de habilidades que constituem o ato de “olhar”.

Sidney (2008) entende que a percepção visual decorre da conexão entre os mecanismos de “olhar” (de caráter cognitivo e psicológico) e o de “ver” (de caráter fisiológico). Os educadores devem estar atentos a situações que podem constituir sintomas ou sinais de alterações visuais.

Segundo Lázaro (BRASIL/IBC, 2009), os indicadores mais comuns que sugerem uma investigação oftalmológica podem ser: irritações crônicas nos olhos, indicadas por olhos lacrimejantes, pálpebras avermelhadas, inchadas ou remelosas; náuseas, dupla visão ou névoas durante ou após a leitura; esfregar os olhos, franzir ou

contrair o rosto quando se olham objetos distantes; excessiva cautela no andar, correr raramente e tropeçar sem razão aparente; desatenção anormal durante realização de trabalhos escolares; queixas de enevoamento visual e tentativas de afastar com as mãos os impedimentos visuais; inquietação, irritabilidade ou nervosismo excessivo depois de um prolongado e atento trabalho visual; pestanejar excessivamente, sobretudo durante a leitura; segurar habitualmente o livro muito perto, muito distante ou em outra posição enquanto se lê; inclinar a cabeça para um lado durante a leitura; e capacidade de leitura por apenas um período curto.

Muitas vezes, a pessoa deficiente visual tem suas potencialidades e capacidades subestimadas, até mesmo entre os componentes do grupo familiar, sendo tratada como incapaz de executar determinadas tarefas ou lhe sendo negado o poder de decidir por si mesma.

Silva (2008) considera que no caso específico do deficiente visual, sua identidade social foi construída a partir de imagens negativas de incapacidade e incompletude, presente em situações discriminatórias observadas no dia-a-dia e baseada em valores cristalizados em nossa cultura. Tal atitude pode adiar a construção da identidade social para além da que ocorre com o indivíduo vidente. Goffman (1988, p.15) afirma que, com base em uma “imperfeição original” (a incapacidade real) há uma tendência a se inferir uma série de outras “imperfeições”, sendo freqüente observar, por exemplo, alguém tratando um deficiente visual como se fosse um surdo, falando alto com ele, ou, ainda, como se fosse um aleijado, tentando levantá-lo.

Há diferentes graus de deficiência visual. Legislações e outros documentos definem conceitos relacionados à deficiência visual, mas a limitação visual se apresenta de forma bem variada.

Em 1966, a Organização Mundial de Saúde (OMS) registrou 66 definições diferentes de cegueira utilizadas para fins estatísticos. O termo cegueira é relativo, pois engloba pessoas com diversos graus de visão residual e compreende vários tipos de deficiência visual grave.

A cegueira total (amaurose) pressupõe a perda completa da visão, inclusive com ausência da percepção luminosa. A cegueira parcial, conhecida como cegueira legal, abrange indivíduos que são capazes de contar dedos a pouca distância e os que só vêem vultos. Próximos à cegueira total encontram-se pessoas que só têm percepção para distinguir entre claro e escuro e também aquelas que apresentam projeção de luminosidade, sendo capazes de identificar a direção de onde vem a luz.

Em 1972, a OMS propôs normas para uniformizar as anotações dos valores da acuidade visual com finalidades estatísticas. Adotou como cegueira legal os indivíduos que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200 pés<sup>2</sup>, ou seja, enxergam a 20 pés de distância (6 metros)<sup>3</sup> no melhor olho após a correção máxima, ou que tenham um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude. Logo, também é considerada cegueira quando há restrição do campo visual e este apresenta uma visão tubular ou de túnel, uma vez que esta magnitude é impeditiva da apreensão do meio como um todo, o que é uma das características capital da visão.

As pessoas são consideradas com visão residual quando, após correção máxima, apresentam acuidade visual de 20/200 a 70/200 pés no melhor olho, ou seja, enxergam de 20 (6m) a 70 pés (21m) de distância, tendo a possibilidade de correção por meios ópticos especiais.

A Resolução adotada pelo Conselho Internacional de Oftalmologia em Sidney, na Austrália, em 20 de abril de 2002 (OMS/CIO, 2002), recomendou a seguinte terminologia (ARCHANJO, 2009):

Cegueira: somente em caso de perda total de visão e para condições nas quais os indivíduos precisam contar predominantemente com habilidades de substituição da visão;

Baixa visão: para graus menores de perda de visão nos quais os indivíduos podem receber auxílio significativo por meio de aparelhos e dispositivos de reforço da visão;

Visão diminuída: quando as condições de perda de visão são caracterizadas por perdas de funções visuais, como acuidade visual e campo visual;

Visão funcional: descreve a capacidade de uso da visão pelas pessoas para as Atividades de Vida Diária (AVD). Muitas dessas atividades podem ser descritas apenas qualitativamente.

### **2.3 - Preocupações com a baixa visão**

Até meados do século passado as pessoas com deficiência visual eram tratadas como se fossem cegas, inclusive aquelas que tivessem algum resíduo visual, cuja utilização tinha pouca importância, e na escola todos os alunos aprendiam o Braille.

---

<sup>2</sup> Unidade de medida de comprimento que equivale aproximadamente a 30,48 centímetros.

<sup>3</sup> Uma pessoa de visão normal enxerga a 200 pés (60 metros).

A compreensão de que a eficiência visual pode ser desenvolvida e utilizada na escolarização e nas tarefas diárias é relativamente recente. Somente em 1953, com o desenvolvimento da oftalmologia, Gerald Fonda cria nos Estados Unidos uma subespecialidade oftalmológica, a visão subnormal, sendo considerado pioneiro nesta área por reconhecer o valor da utilização do resíduo visual. O termo baixa visão foi oficializado durante uma assembléia da Organização Mundial de Saúde (OMS) realizada em 1976.

No Brasil, os primeiros serviços em educação especial tinham por finalidade a “conservação da visão”, enfatizando o uso de materiais e métodos que exigissem sua mínima utilização, por se acreditar que as pessoas que apresentavam deficiência visual grave corriam o risco de perdê-la ao utilizá-la (BRASIL, 2002). Somente em 1964, surge o conceito de “eficiência visual” com a publicação de um trabalho realizado por Natalie Barraga, com crianças de baixa visão. A pesquisadora, ao utilizar o Programa para Avaliação Diagnóstica da Visão Subnormal, mostrou que por meio de aprendizagem era possível aumentar significativamente a eficiência visual de crianças classificadas como cegas, mas que possuíam alguma visão residual. Para ela, a eficiência visual não dependia diretamente da acuidade visual (AV)<sup>4</sup> e a estimulação e a utilização da visão residual podem levar a um melhor desempenho. Portanto, as crianças deveriam ser encorajadas a utilizar a visão e não a poupar, uma vez que a aprendizagem visual é um processo não automático, devendo ser ensinado “como ver” e “como usar” o resíduo visual.

A partir da década de 1970, especialistas começaram a se preocupar com o uso efetivo da visão residual. No entanto, até os dias de hoje, professores, pais e o próprio deficiente apresentam dúvidas com relação à utilização do resíduo visual por considerarem que a visão é finita e o esforço empreendido para usá-la pode acarretar sua perda, relacionando a causa da cegueira com a utilização da visão. Como afirma Corsi (2001, p. 18),

ainda existem dúvidas em relação ao uso efetivo da visão residual, por grande parte dos familiares, professores e demais profissionais. Um número considerável de pessoas alfabetizadas através do Sistema Braille tem visão suficiente para ler tipos impressos comuns ou ampliados, ainda que venham usar auxílios ópticos.

---

<sup>4</sup> Acuidade visual é a “agudeza da visão”. Denota a habilidade de reconhecer detalhes. (VEIZTMAN, 2000, p. 94).

Até meados dos anos de 1970, prevaleceu o modelo terapêutico no qual os deficientes visuais eram identificados pelo diagnóstico oftalmológico, que consistia na medida da acuidade visual, sendo encaminhados para o ensino no sistema Braille.

Ainda no final da década de 1980, os alunos das classes de alfabetização do IBC, que tinham resíduo visual suficiente para ler o Braille com os olhos, tinham seus olhos vendados. Este procedimento, adotado na época, exercia a função de impedir que a visão residual interferisse na aprendizagem da leitura e escrita no sistema Braille.

A constatação de que sujeitos com a mesma medida oftalmológica apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual acarretou em uma nova concepção educacional de cegueira, caracterizada pela ênfase na eficiência visual e não mais na acuidade visual.

#### **2.4 - Entendendo a baixa visão**

A acuidade visual de 1,0 é considerada normal pela escala de Snellen<sup>5</sup> (Anexo 1), que equivale à medida de acuidade visual de 20/20 (visão normal). A pessoa com baixa visão enxerga menos que 0,3 (20/60) mesmo utilizando óculos. Fazendo esta equivalência, 20/200 corresponde à acuidade visual de 0,1, que já pode ser classificada como cegueira legal.

A maioria das crianças classificadas como deficientes visuais tem baixa visão ou visão subnormal, tendo necessidades diferentes das crianças cegas. Uma anomalia ou um mau funcionamento no aparelho visual pode acarretar em uma significativa baixa de visão ou a redução do campo visual.

Na escola, a baixa visão constitui um grande desafio para o professor. O desconhecimento das possibilidades da pessoa com baixa visão pode levar à falsa idéia de que dificuldades de aprendizagem e até mesmo déficit intelectual estão vinculados a esta deficiência. Como consequência, não é raro encontrarmos alunos com baixa visão sendo tratados como se fossem cegos, sem receberem qualquer estímulo para a utilização do seu resíduo visual. Esta idéia equivocada pode implicar em uma baixa expectativa do professor com relação ao rendimento acadêmico do aluno.

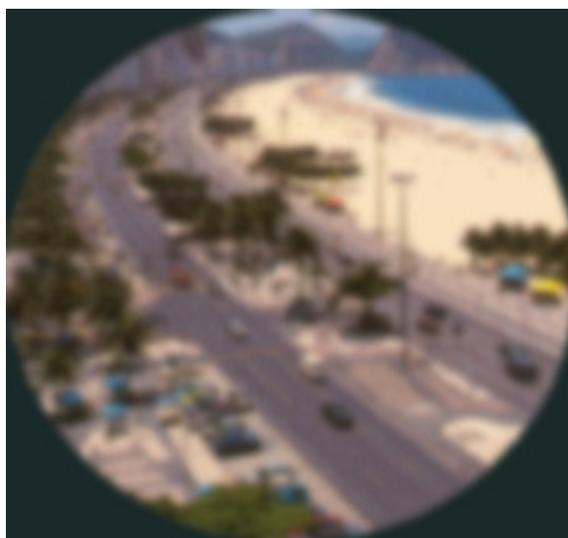
---

<sup>5</sup> A Escala de Snellen, também conhecida como Escala Optométrica de Snellen é utilizada para fazer pré-diagnóstico da condição visual de pessoas em todo o mundo. É de fácil aplicação, dando indicativo se a pessoa precisa procurar um oftalmologista ou não.

A funcionalidade da visão é de difícil compreensão, pois nos casos de baixa visão, pode haver comprometimento em diferentes funções visuais<sup>6</sup>, de forma isolada ou associada. Quando a acuidade visual se encontra comprometida, as imagens são vistas de forma turva e com baixo contraste dificultando a percepção de detalhes. Na visão para perto, essas pessoas encontram grandes dificuldade nas atividades que exigem visão de detalhes, como leitura de livros e textos. No caso da visão para longe, as dificuldades ocorrem, por exemplo, na leitura do quadro de giz em sala de aula, na leitura de legenda de filmes ou para ler a placa de um ônibus.

As alterações no campo visual podem afetar a visão central<sup>7</sup> e/ou a periférica<sup>8</sup>. Nas figuras apresentadas a seguir pode-se observar uma simulação dessas situações:

Figura 2 – Alteração do contraste



FONTE: Instituto Benjamin Constant ([www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br))

---

<sup>6</sup> As principais funções visuais são acuidade visual (denota capacidade de discriminar detalhes); campo visual (refere-se a uma área/espaço específico percebido pelos dois olhos); e sensibilidade ao contraste (capacidade de detectar diferenças de brilho entre duas superfícies adjacentes) (VEIZTMAN, 2000).

<sup>7</sup> Visão central é quando se dirige o olhar diretamente para o objeto. A visão central é conseguida na parte da retina chamada mácula (MARTIN; BUENO, 2009, p.1).

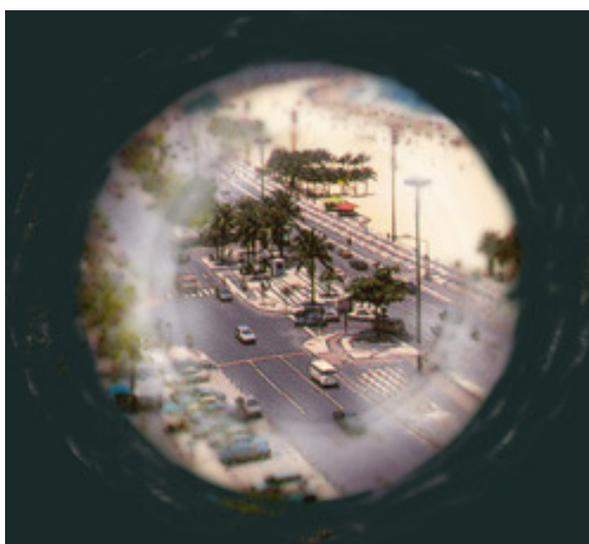
<sup>8</sup> Visão periférica é quando a imagem é formada em outra parte da retina. É uma imagem que não é clara, mas é importante para a leitura, para ver objetos de grandes dimensões e para a deslocação (MARTIN; BUENO, 2009).

Figura 3 – Alteração da visão central



FONTE: Instituto Benjamin Constant ([www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br))

Figura 4 – Alteração da visão periférica



FONTE: Instituto Benjamin Constant ([www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br))

Na redução ou ausência total de visão central as pessoas podem deslocar-se sem dificuldades significativas, no entanto podem encontrar muita dificuldade de ler a escrita negra.

Normalmente, o aluno que apresenta esse tipo de deficiência visual correrá livremente pelo pátio da escola sem que esta seja percebida, porém apresentará problemas na leitura e na escrita, o que pode ocasionar desinteresse pela atividade, vindo a ser apontado pelos professores como desatento e preguiçoso.

No caso de haver uma redução no campo periférico, com uma preservação da acuidade visual na zona de maior definição da retina, a mácula<sup>9</sup>, as maiores dificuldades estarão situadas no nível da mobilidade. O aluno esbarrará nas carteiras escolares, nos colegas e provavelmente não demonstrará interesse em atividades fora da sala de aula, sendo rotulado como desajeitado e desastrado.

Em termos educativos, as medidas clínicas não podem constituir um dado determinante. Somente a avaliação da visão funcional permite reunir dados relativos à capacidade visual do indivíduo, pois a habilidade visual não depende apenas da patologia ocular, mas também da eficácia do uso da visão.

Na pessoa com baixa visão não é possível a generalização da avaliação do funcionamento visual, pois este depende da interação entre as funções visuais e os fatores ambientais e pessoais. Duas pessoas com a mesma acuidade visual podem apresentar níveis de funcionamento bem distintos, inclusive, de acordo com as diferentes condições ambientais, uma mesma pessoa pode apresentar diferentes níveis de funcionamento visual.

A avaliação funcional pressupõe a intervenção de uma equipe multidisciplinar composta por oftalmologista especializado em baixa visão e o professor da turma ou disciplina, se este for capacitado em baixa visão, caso contrário, faz-se necessário a presença do professor da educação especial. É de extrema relevância que o docente compreenda os diferentes tipos de problemas visuais e suas interferências na área pedagógica, não só na identificação dos objetos e formas, na eficiência da leitura e da escrita, como também, na orientação e mobilidade (O&M), e nas atividades da vida diária (AVD).

Carvalho et al (1994) afirmam que o funcionamento visual está relacionado com a maior ou menor capacidade para a utilização do resíduo na realização das tarefas cotidianas e escolares. Pode-se dizer que a visão funcional é o nível de utilização da visão no desempenho das tarefas e está condicionada por inúmeras variáveis de caráter pessoal e ambiental.

Esta especificidade pode contribuir para uma maior dificuldade do professor em trabalhar com o aluno com baixa visão. É necessária uma avaliação clínico-educacional que informe e oriente a família, o aluno e o professor sobre procedimentos, possibilidades e necessidades de indicação, ou não, de recursos que irão nortear a

---

<sup>9</sup> A mácula é constituída pela concentração de células nervosas na retina, sendo a zona responsável pela acuidade visual, nitidez da imagem e visão de detalhes.

atuação do professor junto ao aluno na busca de um melhor desempenho visual.

Para a elaboração de um plano educacional adequado é necessário o conhecimento de cada caso, pois além dos efeitos inerentes da própria deficiência, outras variáveis interferem no grau da perda da visão. O Quadro 2 mostra essa posição.

#### **Quadro 2 - Classificação médica e educacional: paralelo e intersecção**

<ul style="list-style-type: none"><li>• Diagnóstico médico – baseado na Acuidade Visual.</li><li>• Ênfase no que enxerga.</li><li>• Finalidade legal, econômica e estatística.</li> <li>• Resultado estático em condições especiais de distância e iluminação.</li><li>• Dados quantitativos (numéricos)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diagnóstico educacional - baseado na Eficiência Visual.</li><li>• Ênfase no como enxerga.</li><li>• Finalidade prática e funcional em termos de desempenho na O&amp;M, na AVD e nas tarefas escolares</li><li>• Resultado dinâmico em condições de vida prática.</li><li>• Dados qualitativos</li></ul>
<b>OBSERVAÇÕES</b> Uma avaliação complementa a outra. O diagnóstico médico não leva necessariamente ao prognóstico educacional (pode haver uma capacidade de visão para perto não desenvolvida).	

FONTE: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial: Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais, 2002.

A falta de esclarecimento sobre o comprometimento da visão do indivíduo pode ser motivo de desconfiança dos pais e, sobretudo, dos professores, que poderão encontrar entraves para a realização de determinadas atividades por parte do aluno.

Muitas vezes ocorrem situações em que há alterações visuais progressivas causadas pela própria doença ocular, que interferem negativamente no processo educacional. Nesses casos, o aluno vive um prolongado período de insegurança e angústia que difere daquele que convive com a falta de visão já há algum tempo, e que também difere daquele que ainda se encontra sob o impacto emocional da perda recente. Dessa forma, cada indivíduo pode apresentar maior ou menor facilidade para lidar com as perdas em sua vida. Em todas as situações, reações diversas podem implicar no ajustamento emocional e, conseqüentemente, no desenvolvimento do processo educacional do aluno.

A observação e a avaliação especializada por meio de testes analisam todas as funções visuais a fim de compreender como é que o aluno utiliza a visão. Esta informação imprime ao professor de sala de aula a possibilidade de fazer as devidas modificações no ambiente e no material pedagógico utilizado para proporcionar ao aluno o melhor desempenho visual.

A baixa visão é diferenciada da cegueira, pois um resíduo visual pode vir a ser

eventualmente melhorado por meio do uso de técnicas e auxílios especiais que, adicionados a um treinamento apropriado, possibilita à pessoa a execução de atividades que podem proporcionar uma melhor qualidade de vida.

Programas especiais são criados especificamente para o uso do deficiente visual. Como já foi mencionado anteriormente, o deficiente visual pode ser considerado legalmente cego e educacionalmente cego ou com baixa visão. Pedagogicamente, pode haver aluno cego que, mesmo possuindo resíduo visual, terá o sistema Braille como principal meio para a aprendizagem da leitura e da escrita, porém deve ser estimulado a utilizar seu resíduo visual para a locomoção e execução das atividades do dia-a-dia. Necessitará de recursos como reglete<sup>10</sup>, punção, sorobã<sup>11</sup>, livros em áudio e bengala para locomoção. Em outros casos, alunos com diagnóstico de cegueira podem apresentar um resíduo visual suficiente para usufruir de uma aprendizagem através dos meios visuais, mesmo que necessitem de recursos especiais.

## **2.5 - Auxílios para a pessoa com baixa visão**

Para a execução das tarefas escolares, o aluno com baixa visão ao se esforçar, na tentativa de querer enxergar mais do que realmente é capaz, pode vir a provocar tensão, tanto física quanto emocional. Nesse sentido, o grau de visão residual adicionado ao tipo de doença ocular existente poderá interferir no seu desenvolvimento acadêmico. Auxílios e/ou recursos que venham a melhorar o desempenho visual do aluno podem ser indicados por profissionais especializados, após observação do funcionamento visual frente a variados estímulos. Os recursos não resolvem o problema do indivíduo com deficiência visual devolvendo-lhe a visão, mas a adequada utilização busca a eficiência visual com o máximo conforto possível.

Os recursos indicados podem ser ópticos, não ópticos e eletrônicos. Os recursos ópticos são prescritos pelo médico especialista e consistem de lupas, régua de aumento, telessistemas (sistemas telescópicos, telelupas e lunetas com poder variado de magnificação), dentre outros que proporcionam aumento da imagem retiniana. Existem recursos específicos para visão à distância e para perto.

Os recursos não ópticos são indicados pelo professor especialista, não possuem lentes e são de grande utilidade na escola sendo empregados como recursos didáticos.

---

<sup>10</sup> Prancheta perfurada que com auxílio do punção (objeto usado para produzir o relevo no papel) onde se escreve o Braille.

<sup>11</sup> Instrumento desenvolvido a partir do ábaco que possibilita os cálculos matemáticos.

Constituem-se de contraste, controle da iluminação, controle da reflexão da luz, suportes para a leitura e ampliação. Os recursos eletrônicos podem ser indicados tanto pelo médico como pelo professor e consistem nos videomagnificadores, tais como lupas eletrônicas<sup>12</sup> e CCTV<sup>13</sup>. Para que esses recursos atinjam sua função esperada, não devem ser usados aleatoriamente, mas após a prescrição com orientação e acompanhamento do profissional habilitado, uma vez que em cada pessoa a baixa visão se manifesta de forma diferenciada.

As pessoas com baixa visão podem ter seu resíduo visual melhorado através dos recursos, no entanto a não aceitação da própria deficiência pode muitas vezes levá-las a oferecer resistência à utilização desses recursos e de técnicas que podem beneficiar na redução das barreiras atribuídas pelo distúrbio visual.

A conscientização do aluno com baixa visão sobre os benefícios que terá com o uso desses auxílios é fundamental para sua aceitação e disponibilidade para aprender. Não é difícil se deparar com alunos que após algumas tentativas mal sucedidas de utilização dos recursos os abandonaram. Uma das causas da não-adaptação pode estar também arrolada à falta de treinamento adequado, que deve ser individualizado e direcionado às necessidades de cada indivíduo.

O principal recurso utilizado pela pessoa com baixa visão para obter uma melhor resolução visual é a ampliação das imagens para longe e para perto. A ampliação pode ser alcançada de quatro modos: (1) ampliação pela diminuição da distância relativa, ou seja, reduzindo a distância entre o observador e o objeto; (2) ampliação linear, que ocorre ao se ampliar o tamanho das letras do escrito a ser lido; (3) ampliação angular, que consiste em utilizar lentes especiais de aumento que são os recursos ópticos; e (4) ampliação por projeção, onde a imagem é ampliada pela projeção em uma superfície ao se utilizar recursos tecnológicos.

Uma das principais dificuldades encontradas pela pessoa com baixa visão é o acesso à leitura pela carência de obras ampliadas, cuja publicação pode ser dificultada pelo fato de que as necessidades visuais são particulares.

Levando-se em conta a relevância de se estabelecer um padrão mínimo que contemple um número maior de pessoas com baixa visão, para a adaptação de textos e

---

<sup>12</sup> Equipamento que amplia textos, imagens e pequenas peças que pode ser acoplado em qualquer TV, facilitando a leitura e escrita pelas pessoas com baixa visão.

<sup>13</sup> Circuito Fechado de Televisão - Equipamento de vídeo magnificação que apresenta um sistema de captação de imagem preta e branca e/ou colorida. Possui uma bandeja onde se coloca o objeto que se queira ler podendo-se obter vários tamanhos com inversão de contrastes. (Disponível em <http://www.civiam.com.br/treinamento.php?secao=1&rnd=87>. Acessado em 27/07/2009).

livros didáticos, em 2001 foi realizado um estudo por professoras do IBC junto aos alunos, que gerou sugestões e/ou orientações<sup>14</sup> tais como: fonte recomenda Arial, Verdana ou Tahoma; tamanho 24 em negrito; um espaço e meio entre as linhas; papel branco, marfim ou gelo sem brilho e tinta preta para maior contraste; e ilustrações simples, com poucos detalhes, contornos espessos e bem definidos, contrastantes com o fundo.

Uma variedade de recursos pode minimizar interferências no desempenho do aluno, decorrentes da limitação imposta pela redução da sua capacidade visual. Mesmo com prescrição, o tipo de recurso a ser utilizado, ou não, vai depender da necessidade, do interesse e dos objetivos do aluno. Nesse sentido, compete ao professor a elaboração de estratégias facilitadoras do desenvolvimento das tarefas escolares eliminando barreiras que possam impedir o acesso ao conhecimento.

## **2.6 - Material didático especializado**

Na educação das pessoas com baixa visão os recursos didáticos assumem um importante papel, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem, devendo ser utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou os métodos empregados.

A baixa visão não constitui cenário único, uma vez que indivíduos com o mesmo diagnóstico podem apresentar diferenças na acuidade visual, campo visual, visão de contraste, adaptação à luz e ao escuro, podendo ainda haver combinação entre essas funções visuais, o que leva a apresentação de diferentes graus de comprometimento. Em função dessa característica, observa-se a dificuldade de generalização quanto ao material didático adaptado para baixa visão. No entanto para que sua utilização alcance a maior eficácia, medidas padrão devem ser adotadas como a utilização de cores fortes e contrastantes para melhor estimular a visão funcional, contornos de letras e figuras bem definidos e a não utilização de brilho para evitar o ofuscamento. Na maioria dos casos, os recursos didáticos mais usados para os alunos com baixa visão são cadernos com margens e linhas fortemente marcadas e espaçadas e lápis com grafite de tonalidade forte.

---

<sup>14</sup> Estudo realizado pelos Departamentos Técnico Especializado e Pedagógico do IBC, desenvolvido pelas professoras: Elise de M. B. Ferreira, Maristela Dalmolin, Helena de S. Ferreira, Paula Márcia Barbosa, Regina Célia G. Lázaro, Regina M. F. Chimenti e Valéria C. Aljan. (Ver [www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br).)

Dentre os recursos didáticos utilizados pelos alunos videntes, muitos podem ser aproveitados para os alunos com baixa visão tais como se apresentam, outros mediante certas adaptações. Os materiais elaborados, tanto quanto possível, devem ser simples e confeccionados com a participação do próprio aluno despertando o interesse e possibilitando maior diversidade de experiências. Para alcançar a desejada eficiência na utilização dos recursos didáticos pelos alunos com baixa visão, o professor deverá considerar se esses são significativos para atender aspectos da percepção visual dos alunos a eles destinados.

Diante do exposto, percebe-se o desafio do trabalho docente, pois o professor precisa lidar com todas as variáveis que cada caso apresenta, em especial quando se refere ao aluno com baixa visão.

O Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no Rio de Janeiro, instituição especializada dedicada à educação de alunos com deficiência visual, que enfatiza o conhecimento técnico e prático nessa área, será foco de discussão no próximo capítulo.

## Capítulo 3

### Instituto Benjamin Constant

**Isso aqui era o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, todo mundo aprendia o Braille... (A13)**

O atendimento às necessidades da educação das pessoas deficientes visuais teve sua origem, no Brasil, em 1854, pela ação do poder público com a criação de uma escola que se deu dessa forma:

De acordo com a autorização insita no Art. 2º do Decreto Imperial nº 781, de 10 de setembro de 1854, e o Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, foi fundado na Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cuja instalação solene ocorreu em 17 de setembro do mesmo ano, no bairro da Saúde, Rua do Lazzareto nº 3 (SOMBRA, 1983, p. 24).

Inicia-se, assim, o processo ensino-aprendizagem de crianças cegas no Brasil. O educandário foi estruturado de acordo com o modelo do Real Instituto dos Jovens Cegos, de Paris, para funcionar sob o regime de escola residencial. Mais tarde, o prestígio e a dedicação de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, preocupado com a causa dos cegos, solidificaram a Instituição que hoje tem o seu nome e cuja importância na educação dos deficientes da visão é relevante no sistema educacional brasileiro.

A trajetória do IBC foi permeada por mudanças políticas, sociais, científicas e filosóficas que ocorreram em consonância com a ordem em vigor da sociedade e do sistema educacional brasileiro. De acordo com Hildebrandt (2004, p. 30),

Com o desenvolvimento tecnológico e os conflitos vividos pela sociedade, a partir do pós-guerra, não são poucas as modificações verificadas em todos os setores da atividade humana, nos últimos 50 anos. As instituições educacionais, como o IBC e a própria educação, não estão isentas da influência deste processo.

Desde sua fundação, vários dispositivos legais estabeleceram a finalidade e regulamentaram a organização e o funcionamento do Instituto. Esses atos

normatizadores ocorreram nos anos de 1854, 1890, 1901, 1911, 1943, 1953, 1975, 1982, 1987, 1994, 1996 e 1998.

### **3.1 - Trajetória do IBC através de seus Regulamentos e Regimentos**

Os caminhos percorridos pelo IBC na educação do deficiente visual serão analisados por meio de itens desses dispositivos considerados de maior importância para o presente estudo.

Em sua trajetória, subordinado aos governos do Brasil, imperial e republicano, 12 dispositivos legais estabeleceram sua finalidade, regulamentaram sua organização e funcionamento, assumindo as denominações de “Regulamento”, e “Regimento”, a partir de 1943.

O Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que norteou as atividades na época de sua fundação, tem por fim ministrar: instrução primária; educação moral e religiosa; ensino de música; de alguns ramos de instrução secundária; e de ofícios fabris. Estipula a admissão de no máximo 30 meninos cegos que “deveriam ser tratados com desvelo, a fim de nada lhes faltar, tanto com relação ao ensino, como à caridade que se deve observar para com eles” (IBC/DDI, 2005).

Hildebrandt (2004, p. 22) chama atenção de que não há referência à existência de meninas, mas somente alunos do sexo masculino. O caráter misto do Instituto será esclarecido no Regimento Interno de 1854, no Título III – Da disciplina, Capítulo XV: Da separação dos alunos, Art. 43. “As meninas cegas, seja qual for a sua idade, serão completamente separadas dos meninos [...]”. No Capítulo último, Disposições Gerais, observa-se que, embora sua finalidade seja a instrução primária e algum ramo da secundária, nos Artigos 38, 39 e 40 o Regulamento afere a ex-alunos os títulos de professor, o que no entender de Araujo (1993, p. 16), “tal medida extrapola as práticas educacionais da época e se justifica pela consciência da burguesia infiltrada no poder monárquico da importância de assegurar, através de um título, o status social de seus descendentes”.

Segundo a autora, esta medida ao mesmo tempo em que acalenta vaidades, afere a outros uma ilusão do reconhecimento social ao oficializar um espaço institucional que os manterá segregados, uma vez que os alunos cegos seriam induzidos e estimulados, de acordo com a disciplina, inteligência e aptidão, a permanecerem na instituição como professores. Ainda para a autora, isto traz à tona o “processo demagógico com que o Estado vai se ocupar da inclusão do indivíduo cego nas suas políticas públicas” (idem,

p. 16). A posição assumida por Araujo ao afirmar como demagógica a política do governo em incorporar ao IBC, como professores os alunos cegos que apresentassem habilidades adequadas, deve ser posta em questão, pois sem esses professores não é factível uma política de inclusão de cegos na vida social.

Em 1861, por meio de aprovação por concurso, Benjamin Constant Botelho de Magalhães ingressa na Instituição como professor de Matemática, vindo a assumir o cargo de diretor, em 1869, no qual permaneceu durante 20 anos. Foi em sua administração que D. Pedro II doou o terreno na Praia Vermelha, onde seria lançada a pedra fundamental do prédio no qual ainda hoje funciona o Instituto Benjamin Constant.

De acordo com Lemos (1981, p. 28), Benjamin Constant ao assumir o cargo de Ministro da Instrução Pública Correios e Telégrafos “promoveu uma viagem aos professores cegos à Paris, objetivando o estudo e a aquisição de equipamentos pedagógicos dos mais modernos que houvesse para aparelhar a Instituição, fato este que denota sua grande preocupação com a instrução das pessoas cegas”.

Após a Proclamação da República, o Instituto passa a ser denominado Instituto dos Meninos Cegos (Decreto nº 9 de 24/11/1889), Instituto Nacional dos Cegos (Decreto nº 193 de 30/01/1890) e, finalmente, Instituto Benjamin Constant (Decreto nº 1320, de 24/01/1891).

Em 1890, o Instituto é transferido para sua sede própria, na época ainda em construção, e através do Decreto nº 408 é aprovado o Regulamento do Instituto Nacional dos Cegos, com capacidade de receber até 200 alunos. No Capítulo I, Art. 1º desse decreto, o Instituto tem por fim ministrar:

instrução primária; educação física, moral e cívica; instrução secundária; ensino da música vocal e instrumental; ensino do maior número possível de artes, indústria; e ofícios fabris que estejam ao seu alcance e lhes sejam de reconhecida utilidade; oficinas e casas de trabalho, onde os cegos, educados no Instituto, encontrem ocupação decente e sejam utilizadas as mais diversas aptidões; todo o auxílio e proteção de que careçam para facilitar-lhes os meios de dar livre expansão às suas diversas aptidões físicas, morais e intelectuais, e a todas as suas legítimas aspirações em proveito seu, de suas famílias e da pátria.

Nesse aspecto, o ensino profissionalizante assume sentido de desenvolvimento sócio-cultural do alunado.

O Art. 8º chama atenção à crença, que ainda pode ser observada nos dias de hoje, de que os cegos têm aptidão para música:

Sendo o estudo da música, dentre todo o ensino profissional, aquele que mais aproveita aos cegos, não só porque mais facilmente lhes proporciona meios de subsistência, como porque têm eles para essa arte uma predileção notável, criar-se-á, logo que os recursos do Instituto o permitirem, uma aula de canto para ambos os sexos.

O corpo docente contava com um total de 27 professores, repetidores<sup>15</sup> e mestres, sendo que dentre estes, 10 estavam relacionados à parte musical: um professor de 1ª classe de música teórica e piano; um professor de 2ª classe de música teórica e piano; uma professora de piano e canto para as alunas; um professor de piano e canto para os alunos; um professor de instrumentos de sopro e percussão; um professor de instrumentos de corda; um professor de órgão e harmonia; 3 repetidores do curso de música.

No Capítulo VII, Dos professores, Art. 90, continua assegurada a vaga para ex-alunos: “Os lugares de professores das cadeiras, que vagarem ou que forem novamente criadas, serão preenchidos, independente de concurso, pelos repetidores cegos, ex-alunos do Instituto, mediante proposta do diretor.” Verifica-se, ainda o estímulo, por parte do governo, à capacitação do professor ao patrocinar estudos fora do país, se houver necessidade da Instituição, conforme consta no Art. 266. “Poderá também o governo mandar estudar na Europa alguma arte ou indústria de reconhecida vantagem para os cegos, a qualquer dos aspirantes ao magistério, que tiver revelado grande inteligência e vocação para o ensino prático-profissional”.

O Decreto nº 9.026, de 16 de novembro de 1911, que aprova novo Regulamento do IBC, apresenta um empobrecimento no conteúdo programático com a eliminação de cadeiras científicas, como ciências físicas e história natural, e a exclusão da instrução moral e cívica.

Na obra publicada pelo Governo Federal (BRASIL, 1992), em comemoração ao Centenário da Independência do Brasil, é apresentado resultado de pesquisa realizada em 500 instituições filantrópicas e assistencialistas e nessa época o IBC contava com 92 alunos, “todos indigentes” (ARAUJO, 1993, p. 35). Neste estudo, o item que se refere aos alunos tem como subtítulo “Movimento dos Asilados” e na explanação se encontra:

O número de alunos internados é apenas de 6 décimos da cifra que o

---

<sup>15</sup> “Repetidor” é uma espécie de explicador das lições que assumia a docência de certos grupos de alunos e de acordo com seu desempenho poderia vir a ocupar o cargo de professor.

estabelecimento folgadamente comportaria. [...] Desde sua fundação até hoje, e mais especialmente até 1890, o Instituto tem tido seus movimentos entorpecidos deixando de produzir todos os seus frutos [...] – a educação completa dos jovens cegos; a habilitação destes para ganhar a própria subsistência; a divulgação, pelo país, dos métodos especiais de ensino dos cegos [...]. Em 1854, ano em que foi fundado, até 1895, o Instituto apenas teve 184 alunos matriculados. Dos jovens cegos que terminaram seus estudos, raríssimos são os que não vivem exclusivamente do magistério, exercido no próprio Instituto. Avulta no país o número de crianças cegas, e as respectivas famílias geralmente nem sabem da existência do Instituto, ou fazem dele uma idéia tão imperfeita que chega a provocar riso ou compaixão. [...] Governos e população habituaram-se a ver nele, não uma verdadeira casa de educação, que deve ser, mas um asilo, um puro e simples asilo! Era assim que, sendo o respectivo curso de seis anos, alunos havia que jamais o terminaram, permanecendo outros no estabelecimento por mais de 20 anos. (BRASIL, 1922, p. 475).

Até o ano de 1926, o IBC, por ser a única instituição especializada para cegos no Brasil, era referência para este tipo de deficiência. Havia demanda de alunos de todo o território nacional que não eram totalmente cegos, porém apresentavam dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares. Muitos desses alunos estudavam no sistema Braille com a recomendação de lhes vendarem os olhos.

No período de 1937 a 1945, o Instituto permanece fechado para a conclusão das obras do prédio principal que estavam inacabadas desde sua inauguração. O IBC reinicia suas atividades com mudanças profundas na sua estrutura organizacional.

Conduzido pelo Regimento aprovado através do Decreto nº 14.165, de 3 de dezembro de 1943, o IBC amplia seus objetivos educacionais e se projeta como centro de disseminação de conhecimento, conforme Capítulo 1, Art. 1º, parágrafo V onde diz: “realização de pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com as anomalias da visão e prevenção da cegueira”.

Para operacionalizar os novos objetivos, o IBC passa a ser composto por: Seção de Educação e Ensino (SE); Seção de Medicina e Prevenção da Cegueira (SP); Seção Imprensa Braille (IB); Seção de Administração (SA); e Zeladoria (Z), cada uma com suas respectivas competências.

Pela primeira vez a pessoa com baixa visão ou amblíope (denominação utilizada na época) é referenciada em três itens do Art. 1º:

- I – ministrar a menores cegos e amblíopes, de ambos os sexos, educação compatível com as suas condições peculiares;
- III – manter cursos para a reeducação de adultos cegos e amblíopes;

#### IV – habilitar professores na didática especial de cegos e amblíopes;

Observa-se, no entanto, no item VI, a exclusão da baixa visão: “promover, em todo o país a alfabetização **de cegos** ou orientar, tecnicamente, esse trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres estaduais ou locais”. Fato que também ocorre em outros itens como: “dar **aos cegos** o conhecimento de uma ou mais profissões, com o fim de aparelhá-los a prover a sua subsistência; realizar pesquisas médicas relacionadas com **a cegueira**; à Imprensa Braille compete executar trabalhos de impressão, em caracteres Braille, de acordo com as necessidades do Instituto” (grifos meus).

Nesse Regimento, verifica-se a preocupação com a capacitação de docentes, tendo o IBC realizado, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1947, seu primeiro Curso de Formação de Professores de Anormais da Visão.

O dispositivo legal, estabelecido desde 1854, que conferia ao ex-aluno a garantia de emprego, no Instituto, como professor ou mestre não mais foi mencionado. Araujo (1993, p. 45-46) relata a incoerência das medidas oficiais entendendo que o IBC se tornou um entrave para a ascensão social do cego, uma vez que, os cursos de “preparação para o aprendizado de uma profissão” (Dec. 14.165 de 1943, Art. 4º) não eram reconhecidos como cursos profissionalizantes, o certificado de conclusão do 1º ciclo secundário também não era reconhecido oficialmente, o que desfavorecia o ingresso dos alunos em cursos superiores, e não mais eram oferecidos a eles cargos no IBC. “Esse impasse foi solucionado pela publicação da Portaria Ministerial nº 385 de 08 de junho de 1946, que equiparava o Ginásio do IBC (1º ciclo secundário) ao Ginásio de ensino comum” (LEMOS, 1981, p. 33).

O Decreto nº 34.700, de novembro de 1953 aprova outro Regimento do IBC. Nota-se como relevantes os Artigos 8º e 9º, relacionados com a criação da Seção de Cursos que seria responsável pela organização e direção dos cursos oferecidos aos professores e inspetores de cegos, em acordo com a Seção de Ensino: “nos anos 50, ao sistematizar a oferta deste curso, em âmbito nacional, que o IBC se firmou como centro de difusão de conhecimento técnico-pedagógico-científicos no campo da Educação Especial, área da deficiência da visão” (Arquivo da Divisão de Capacitação e Recurso Humano do IBC).

No Art. 10º a Seção de Publicações para cegos tem como competência a preparação e difusão de trabalhos destinados à cultura dos cegos, dentre eles a Revista Brasileira para Cegos (RBC), publicada desde 1942 até os dias atuais, tendo com públicos-alvo adultos e jovens cegos.

O Art. 14º cria a Seção do Serviço Social, e dentre outras atividades, assume a competência de favorecer (no que for possível) a integração do cego na vida social e habilitá-lo com a documentação necessária para sua inserção no mercado de trabalho. A inclusão deste item parece dar sentido de terminalidade à trajetória escolar do aluno cego na Instituição, porém Araujo (1993, p. 51) argumenta se “o integrar o educando na sociedade está implícito integrá-lo em outras instituições de ensino, ou se os documentos que certificam a conclusão do curso ginásial são suficientes para o engajamento do indivíduo cego na força de trabalho”. Nesse aspecto, pode-se questionar como o IBC lida com a questão da integração, ou seja, a partir do momento em que o aluno é preparado no que se refere à parte acadêmica, ele será aceito automaticamente pela sociedade.

Para finalizar a análise deste Regimento, destaca-se não ter havido referência à baixa visão, além das já comentadas anteriormente. A partir da década de 1950, foram criadas as Classes de Conservação da Visão (CCV), de 1ª a 4ª séries, nas quais os alunos, que não eram considerados cegos, tinham professores videntes que utilizavam o “quadro negro” como recurso didático em salas de aula com maior iluminação e era sugerida a aprendizagem em tinta. No entanto, a partir do antigo Curso Ginásial, as turmas passaram a ser mistas (Braille e CCV), com pouca ou nenhuma utilização do “quadro negro”, até porque muitos professores eram cegos.

O Regimento a seguir é aprovado pela Portaria nº 547, de 29 de outubro de 1975 e o IBC passa a ser um órgão subordinado ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nos termos do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973.

O Instituto tem por finalidade ministrar, em regime de internato e externato, ensino pré-escolar e de 1º Grau para alunos cegos ou de capacidade visual reduzida, matriculados na faixa etária dos quatro aos catorze anos, bem como promover cursos especiais de qualificação profissional, dentre outras atividades.

À Seção de Imprensa Braille compete executar trabalhos gráficos de impressão em caracteres Braille e executar trabalhos gráficos em tipo comum ampliados, dentre outras tarefas.

À Seção de Assistência Médica-Odontológica compete realizar estudos e pesquisas, no campo da oftalmologia, visando à determinação de procedimentos e recursos que possibilitem a melhor utilização da visão residual em atividades pedagógicas, dentre outras. Neste Regimento, destaca-se o atendimento ao aluno com baixa visão desde o ensino pré-escolar, tendo-se a função de executar trabalhos de impressão gráfica de tipos ampliados e estudos na área médica.

O CENESP foi criado no MEC como um Órgão Central de Direção Superior, responsável pela gerência da educação especial em todo o território nacional que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências (BRASIL/MEC, 2008). A atuação desse Órgão em prol do aperfeiçoamento do sistema educacional público para os indivíduos excepcionais foi muito discutível. Araujo (1993, p. 77) retrata a desmotivação gerada nos professores do Instituto pela política do CENESP ocasionando uma desestruturação no setor pedagógico:

O sucateamento do IBC e o desprezo às suas manifestações durante a gerência do CENESP afetaram profundamente o ânimo político-pedagógico da instituição. Instaurou-se a desconfiança mútua, proliferou a crítica inoperante e os focos de resistência não conseguiram mobilizar o corpo docente na busca de soluções capazes de alterar o quadro de insatisfação.

O próximo Regimento é aprovado pela Portaria nº 09 de 29 de janeiro de 1982. Os parágrafos do Art. 10 estabelecem medidas mais efetivas com relação ao mercado de trabalho, encaminhamento profissional e acompanhamento, inclusive se reporta às pessoas com visão subnormal:

Proceder ao levantamento de atividades profissionais que possam ser exercidas por pessoas cegas ou de visão subnormal, tanto no campo da administração pública quanto nas empresas privadas; realizar a preparação para o trabalho; supervisionar estágios ou treinamento de alunos em entidades que propiciem atividades profissionalizantes; manter contato com empregadores públicos e privados, visando à obtenção de empregos; acompanhar as pessoas cegas e de visão subnormal no processo de ajustamento às condições de emprego.

Na década de 1980, o CENESP faz altos investimentos na modernização do IBC com a construção do espaço físico para a pré-escola, a remodelação do teatro utilizando recursos tecnológicos e equipamentos específicos para acessibilidade do deficiente visual e auditivo e a importação de maquinário para a Imprensa Braille. Essas ações,

entretanto, não surgiram o efeito esperado pela inviabilização operacional decorrentes de fatores tais como a falta de profissional técnico qualificado e as dificuldades de manutenção dos equipamentos adquiridos.

A Seção de Ensino foi contemplada com a contratação, nesse ano, de professores temporários. Em 1984 foi realizado concurso público para efetivação de professores, fomentando uma revitalização no campo pedagógico. Nessa época, havia uma cultura institucional que mantinha a praxe de que professores cegos eram destinados a alunos cegos e professores videntes a alunos de visão subnormal. A chegada de novos professores, sendo a maior parte vidente, gerou estado de tensão nas relações interpessoais e não era raro ouvir a expressão “cegos versus videntes” no cotidiano da Instituição.

Sem dúvida, tal processo trouxe conseqüências nefastas para o desenvolvimento do pedagógico, pois não havia sentimento pertença ao grupo que permitisse a troca de experiências entre os professores, cada qual realizava seu trabalho de forma independente. Araujo (1993, p. 82) descreve esse momento:

Veladamente a prática institucional se alimenta das relações de poder consubstanciadas no confronto entre o saber do excepcional e o saber sobre o excepcional a conduzir o processo pedagógico do indivíduo cego. [...] de um lado e de outro processa-se a discriminação onde sobre a condição visual constrói-se, consciente ou inconscientemente, relações de poder que não questionadas se evidenciam na ocupação física dos espaços institucionais, nas expressões verbais, faciais e gestuais, nos comportamentos anti-sociais, no isolamento do ato pedagógico.

O curso de capacitação anual, que vinha sendo ofertado aos professores, foi interrompido em 1972. Retornou em 1982, autorizado pelo CENESP, Portaria nº 001 de 2 de fevereiro de 1982, que instituiu o Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência da Visão, oferecendo 30 vagas aos candidatos que comprovassem terem concluído o Curso Pedagógico de 2º Grau, de Licenciatura Curta ou Plena sendo necessário apenas um desses títulos.

Embora apresentasse uma carga horária de 600 horas, se conformava como 2º Grau. Sua estrutura incluía, na Disciplina Métodos, Técnicas e Recursos para o Deficiente Visual; a Unidade Alfabetização através do Sistema Braille; e Alfabetização da Criança de Visão Subnormal. No entanto o enfoque principal era destinado à alfabetização em Braille.

No Regimento aprovado pela Portaria nº 447, de 05 de agosto de 1987, o IBC se encontra vinculado, para efeito de supervisão ministerial, à Secretaria de Educação Especial (SESPE)<sup>16</sup>, afastando-se da subordinação ao extinto CENESP. Aumentam suas finalidades e, dentre outras, passa a subsidiar a formulação da política nacional de educação especial para pessoas cegas e de visão subnormal e a prestar cooperação técnica a instituições que atuem na área da educação de pessoas cegas ou de visão subnormal.

Com relação ao Serviço de Ensino, inclui como nova competência a promoção do ensino supletivo, além da educação pré-escolar e do ensino de 1º Grau para as pessoas cegas e de visão subnormal. Ao Serviço da Imprensa Braille é suprimida a impressão ampliada que atenderia ao alunado com visão subnormal, referindo-se somente ao impresso em caracteres Braille.

No ano de 1993, o curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência da Visão aumenta para 40 a oferta de vagas e inclui em sua organização estágios concentrados nas áreas de Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Grau da 1ª a 4ª séries, mediante opção do candidato, favorecendo melhor instrumentalização dos professores para uma prática mais eficaz.

De acordo com Costa Filho (2004, p. 6), no relatório do Seminário Discutindo o IBC, de 13/05/1988, verifica-se a preocupação da Instituição com a integração do educando profissional e socialmente, surgindo propostas como a criação de um Serviço de Reabilitação, criação do Setor de atendimento a pessoas com dupla deficiência, e o desenvolvimento de “pesquisas oftalmológicas aplicadas aos educandos de visão subnormal, com o objetivo de melhorar suas condições de aprendizagem, através da utilização de recursos visuais”.

Em 1992, o MEC nomeou uma Comissão para Análise e Avaliação do IBC, que dentre outras ações, detectou a falta de orientação específica e de recursos necessários para os alunos de visão subnormal. No ano seguinte, uma Comissão Interna do IBC recomendou a contratação de profissionais qualificados na área da visão subnormal, aquisição de recursos ópticos e a integração médico-pedagógica (COSTA FILHO, 2004).

---

<sup>16</sup> “O Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, transforma o CENESP na Secretaria de Educação Especial – SESPE, órgão central de direção superior, do Ministério da Educação” (MAZZOTTA, 1996, p. 76).

No Regimento Interno do Instituto Benjamin Constant, aprovado pela Portaria nº 398, de 15 de março de 1994, o Instituto é dotado de autonomia, como um órgão específico do MEC, vinculado à Secretaria de Educação Especial para fins de supervisão. A organização da Instituição passa a ser estruturada pelo Conselho Diretor, Departamentos e Divisões, como permanece até os dias atuais.

Na década de 1990, observa-se um aumento de preocupação da Instituição com a visão subnormal e, em 1994, com a criação do Departamento Médico, Nutricional e Reabilitação, voltado ao processo ensino-aprendizagem, atendimentos e reabilitação, e a integração de pessoa cega e de visão reduzida, foi instituído o Setor de Visão Subnormal no Instituto Benjamin Constant, sendo disponibilizada uma sala com recursos ópticos para o atendimento desse público. Formou-se uma equipe constituída por professores e um oftalmologista especializados em visão subnormal que passou a avaliar, orientar e encaminhar os alunos do IBC, das escolas regulares e demais pessoas da comunidade.

Em agosto desse mesmo ano, o IBC oferece um Curso de Treinamento em Serviço na Área da Visão Subnormal, de 20 (vinte) horas, para os docentes e retorna à Divisão de Imprensa Braille a atribuição de execução de trabalhos de impressão, tanto em caracteres Braille como em tipos ampliados.

O Setor de Visão Subnormal introduziu o atendimento integrado médico-pedagógico especializado, passando a oferecer um diagnóstico conjunto e favorecendo a ampliação das possibilidades de desenvolver o potencial visual do aluno com baixa visão. Este momento é apontado como de extrema relevância para a prática pedagógica desenvolvida no IBC, pois alunos que vinham sendo educados como cegos, utilizando o Sistema Braille para a leitura e a escrita, passaram a fazer uso da visão como meio de aprendizagem, vindo a usufruir da escrita e da leitura em tinta, após passarem por um período preparatório de exercícios grafo-motores. Em outros casos, “alunos foram orientados e encaminhados para escolas do sistema regular de ensino em função da qualidade da visão” (COSTA FILHO, p. 25).

Essa experiência foi largamente vivenciada por professores das Classes de Alfabetização (CA) do IBC, na época, culminando com a reorganização das turmas, o que gerou certa tensão entre os pais dos alunos pela disseminação de boatos de que os educandos que enxergavam seriam transferidos da Instituição para escolas do Município.

A Portaria nº 942, de 13 de setembro de 1996 que aprova novo Regimento Interno do IBC, traz como relevância extrema o fato do Instituto passar a ser um órgão específico, singular, dotado de autonomia limitada e centro de referência nacional na área da deficiência visual, subordinado diretamente ao MEC. Costa Filho (2004, p. 31) crê que o prestígio do IBC concomitantemente à obrigatoriedade do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e consoante a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, art. 4º, III, justifiquem a demanda de convênios e encaminhamentos pelas Secretarias de Educação, Prefeituras, instituições e escolas especiais para avaliação no IBC.

Pela Portaria Ministerial nº 325, de 17 de abril de 1998, foi oficializado o Regimento Interno do IBC que vigora até o momento em que esta pesquisa foi finalizada.

O Setor de Visão Subnormal está atualmente subordinado ao Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR), na Divisão de Reabilitação, Preparação para o trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT). O Setor dispõe de uma sala exclusiva para o atendimento oftalmológico especializado, uma sala para o treinamento dos recursos ópticos realizado pelos professores e uma secretaria. Conta com uma equipe de um oftalmologista e três professores especializados, além de um secretário.

A ampliação do Setor possibilitou a realização de um Curso mais específico, com a participação médica e pedagógica, destinado aos profissionais que atuavam na área e sentiam a necessidade de formação continuada ou às Secretarias de Educação, que, por iniciativa própria, o solicitavam. Dessa forma, inicia-se o Curso de Visão Subnormal num Enfoque Pedagógico, ministrado pela primeira vez, no período de 20 a 24 de julho de 1998, com carga horária estipulada entre 36 e 40 horas. A partir daí, o curso é oferecido anualmente tanto aos profissionais do IBC como a todos que tenham interesse nesta área.

Em levantamento realizado no Setor de Visão Subnormal no ano de 2008, foram contabilizados 396 atendimentos incluindo comunidade (compreende pessoas de fora da Instituição abarcando também alunos de escolas regulares), ex-alunos, reabilitandos e alunos matriculados no IBC. Foram realizadas 48 sessões de treinamento de recursos ópticos com os alunos e 135 orientações a pais, professores e alunos.

A partir da sua criação, o tipo de atendimento estabelecido para a avaliação, encaminhamento e acompanhamento dos alunos com baixa visão, oportunizou ao

docente a oportunidade de compartilhar da avaliação e usufruir das informações com relação à patologia de base do seu aluno, ao tratamento empregado, às influências no processo ensino-aprendizagem da visão funcional do educando e às vantagens e desvantagens da utilização ou não dos recursos específicos em sala de aula. Costa Filho (2004, p. 28), afirma que este procedimento contribuiu para:

a desmistificação, pela maioria dos docentes, de mitos como: “não se pode usar o resíduo visual, pois se não economizá-lo a visão acaba mais rápido”, “sentar próximo à TV faz mal”, é mais fácil e econômico ensinar o Braille para todos os portadores de deficiência do que usar recursos ópticos.

A primeira eleição para diretor do IBC ocorreu em 1995 para um mandato de quatro anos. O diretor eleito concorreu ao pleito seguinte e sendo reeleito permaneceu no cargo até 2002. Nesse período, houve tentativa de se elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IBC, num processo que envolveria todos os funcionários e para isso adotou-se uma estratégia denominada “Discutindo o IBC”. No entanto, o projeto não teve continuidade e tudo não passou de uma proposta.

A direção seguinte foi eleita com exercício de 2003 até 2006, sendo a diretora eleita reconduzida por eleição direta para cumprir o segundo mandato, cuja gestão expira em 2010. Em sua gestão foi retomada a idéia de se estabelecer política pedagógica no IBC com a intenção inicial de agregar todos os segmentos da Instituição para elaboração do documento. A partir de novas discussões, o Projeto Político Pedagógico foi oficializado através da Portaria nº 74 de 29 de maio de 2006 para o biênio 2006/2007, quando deveria ter sido apreciado, discutido e reavaliado para o próximo período 2008/2010.

Em 2008, o PPP foi colocado em pauta de discussão, mas até o momento nenhum retorno foi efetivado à comunidade institucional. O que se observa é que o IBC parece funcionar independentemente do PPP, talvez pelo pouco envolvimento dos profissionais na sua elaboração e se percebe também certa descrença da sua função, como trechos expressos nas entrevistas realizadas com professores que trabalham atualmente no Instituto:

Foi feito há uns três anos. Eu comecei participando, mas quando viram que todo grupo participando não estava rendendo, eles formaram uma Comissão [...] discutida alguma coisa, mas em termos

gerais está só no papel. O documento não vai modificar a cabeça das pessoas, pois é a cabeça que tem que ser modificada (P 6)

Hoje, quem sabe algo sobre o PPP? Onde está? (P 11)

Aqueles que quisessem iam participar. Pelo menos eles marcavam reunião assim: vai ter um feriado quinta, vamos fazer a reunião na sexta, porque os alunos não vão estar aqui, a gente fica discutindo o PPP. Não acontecia, com certeza. Era uma frequência mínima. Acontecia com um número reduzidíssimo de professores. Houve dessa maneira precária (P 13)

Ao término desta pesquisa, o IBC estava envolvido com a organização de um novo Regimento. Na história da Instituição, pela primeira vez um Regimento é amplamente discutido e elaborado por toda comunidade institucional. Para efetivação desse processo foi criada e publicada na Portaria 116 de 17 de dezembro de 2007, uma Comissão composta por 11 elementos, representando todos os segmentos da Instituição, encarregada de elaborar e redigir o documento antes de ser encaminhado ao Conselho Diretor para a devida apreciação.

A necessidade de atualização se deve pela expansão das ações institucionais em consequência da amplitude de suas competências como Cursos de Educação a Distância e cursos de pós-graduação. Da sua nova organização será criado outro Departamento, além dos já existentes, que terá em seu bojo toda a parte relacionada com a capacitação e a pesquisa.

Em 2008, o IBC contou com 301 alunos matriculados, sendo que 171 estudavam no sistema Braille (cegos) e 130 no alfabeto comum (baixa visão). As turmas do 6º ao 9º ano são compostas por 58 alunos, sendo 35 cegos e 23 com baixa visão. Nesse ano ainda, o IBC contou com cinco alunos bolsistas, sendo quatro cegos e um com baixa visão.

Em 2009, os alunos matriculados perfazem um total de 311, sendo que 183 estudam no sistema Braille e 128 no alfabeto comum. As turmas do 6º ao 9º ano têm um total de 63 alunos, sendo 41 cegos e 32 com baixa visão. Os alunos bolsistas são em número de nove, sendo oito cegos e somente um com baixa visão. Alunos considerados bolsistas são aqueles que estão matriculados no Colégio Pedro II, mas residem no IBC.

O Quadro 3 mostra o quantitativo de alunos matriculados no IBC nos anos 2008 e 2009:

### Quadro 3 - Alunos matriculados no IBC 2008/2009

SEGMENTO	ALUNOS 2008	ALUNOS 2009	CEGOS 2008	CEGOS 2009	BAIXA VISÃO 2008	BAIXA VISÃO 2009
Estimulação Precoce	36	25	26	19	10	6
Pré-escolar	37	37	19	27	18	10
Programa Alternativo	20	28	12	17	8	11
1º ano	41	45	35	30	6	15
2º ao 5º ano	104	104	40	51	64	53
6º ao 9º ano	58	63	35	31	23	32
	100%	100%	60%	49%	40%	51%
Bolsistas	5	9	4	8	1	1
	100%	100%	80%	89%	20%	11%
<b>TOTAL</b>	<b>301</b>	<b>311</b>	<b>171</b>	<b>183</b>	<b>130</b>	<b>128</b>

FONTE: Secretaria do Departamento Pedagógico do IBC

De acordo com o quadro, pode ser verificado que do 6º ao 9º ano, em 2008, houve um percentual de 60% de alunos cegos matriculados e de 40% de baixa visão. No entanto, dentre os alunos bolsistas, 80% são cegos e 20% têm baixa visão.

Em 2009, 49% de alunos matriculados são cegos e 51% de baixa visão. Dentre os bolsistas, 89% são cegos e 11% de baixa visão. Esses percentuais podem incitar questões tais como: Os alunos com baixa visão não têm acesso ao Pedro II? Os alunos com baixa visão têm acesso, mas desistem no decorrer do ano letivo? Se abandonam o Pedro II, qual é o motivo? O nível sócio econômico desses alunos possibilita matrícula em escola privada? Os alunos cegos são mais dependentes?

São questões que sugerem um desdobramento do estudo aqui apresentado, uma vez que no grupo focal realizado com alunos, que será apresentado no próximo capítulo, tenham surgido afirmações como:

A maioria dos alunos do ano passado que foi para lá [Pedro II] saiu. Foram nove alunos e só ficaram quatro. Antes de setembro eles já haviam desistido porque estavam sem condições de acompanhar [...] pessoas que ainda estão lá falam que tem professores interessados e outros dão a matéria, quem não pegou, não pegou... Se não for um amigo da turma pra ajudar, aí é um problema sério. (A 16)

[Um colega] contou pra mim que quando ele foi estudar no colégio Pedro II ele tinha certo grau de visão e o colega dele outro grau de visão. Aí quando chegou lá ele dependia de certas ajudas que o colega dele já não dependia, mas os outros não entendiam e perguntavam: Ué! Vocês dois não são deficientes visuais, coisa e tal... e muita gente não queria ajudar ele porque achava que era deboche: pô, o seu colega não precisa e você precisa por que? (A13)

No Pedro II, que é o que a gente vê as pessoas falando, lá eles não tenham talvez conhecimento de como lidar com deficiência visual, já aqui já tem aquela coisa toda, a apostila vem ampliada, a matéria não é dada no quadro. (A11)

Atualmente pode-se verificar no IBC a existência de uma Coordenação de Visão Subnormal facilitando o intercâmbio entre o oftalmologista especializado, o professor e o aluno com baixa visão com o objetivo de auxiliar no processo educacional, efetuando a orientação em relação às possibilidades e às necessidades visuais do aluno com baixa visão e viabilizando o uso dos recursos necessários através de empréstimos quando solicitados.

No decorrer do ano letivo são oferecidos cursos de capacitação para os professores no espaço físico da própria instituição e há a possibilidade de patrocínio financeiro pelo IBC (pagamento da inscrição, passagens e diárias) para a participação em eventos como cursos, congressos, seminários e outros eventos que venham a contribuir para a formação continuada do professor.

A Divisão de Pesquisa de Material Especializado tem como uma de suas metas desenvolver, junto ao docente, recursos e materiais didáticos adaptados para promover melhor aprendizagem ao aluno com baixa visão.

Finalmente, o IBC oferece um Acervo Bibliográfico Especializado com ampla literatura sobre a deficiência visual e especialmente a baixa visão, onde o acesso ao professor da Instituição é facilitado tanto para pesquisa *in lócus* como é facultado o empréstimo de livros, periódicos, dissertações e teses.

Ao desnudar o IBC, observa-se que no âmago de sua trajetória comporta uma relação sesquicentenária profunda com a pessoa cega. A baixa visão começa a ganhar espaço a partir do final da década de 1990 com o advento da criação do Setor de Visão Subnormal. A partir daí, preocupações pedagógicas emanam tanto com relação ao aluno, no sentido de proporcionar maior eficiência visual, quanto com a própria formação docente, ao proporcionar cursos e participação em eventos direcionados à baixa visão, além de outras ações.

No entanto, o slogan “teoria na prática é outra” está presente, pois os professores entrevistados parecem estar distanciados dos objetivos propostos pelo Instituto no que se refere à baixa visão. Este é um dos focos do próximo capítulo que apresenta as representações sociais elaboradas pelos professores do IBC sobre baixa visão.

## Capítulo 4

### **Poupe a visão: representações sociais de baixa visão**

**Quem disse [para poupar a visão]? Os professores todos, a casa toda, o Benjamin todo falou (A 17).**

**Desde a 4ª série, o próprio Benjamin falou... (A 8).**

**Todos [os professores] falam para poupar a visão (A 9).**

A escolha do objeto pesquisado revela as preocupações científicas do pesquisador, que através de metodologia considerada adequada ao problema a ser estudado, seleciona os dados coletados, bem como a maneira de obtê-los.

O ponto de partida dessa investigação foi um levantamento de dados, que de acordo com Luna (1999), tanto estudos baseados em dados originais quanto colhidos numa pesquisa de campo ou ainda aqueles inteiramente baseados em documentos são importantes. Na busca de dados atuais e relevantes foram levantados trabalhos de pesquisa realizados sobre o tema abrangendo publicações avulsas, livros, revistas, teses, dissertações, internet, etc.

Partindo-se da proposta de conhecer as representações sociais de baixa visão elaboradas por professores que atuam nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, o lócus da pesquisa foi o Instituto Benjamin Constant. A instituição foi escolhida por ser um órgão público federal, com mais de 150 anos de existência, dedicando-se à educação e à reabilitação de alunos com deficiência visual. Além desta atividade fim, o IBC tem a preocupação com a capacitação dos seus funcionários oferecendo a formação continuada para professores e técnicos e serviços especializados de apoio à educação de alunos deficientes visuais, constituindo-se, também, num campo de pesquisa e de estágio para pessoas interessadas na área. A instituição se propõe, ainda, a ser um Centro de Referência e embora atue como Escola Especial, procura por meio de diversos projetos e ações, exercer papel significativo no panorama de políticas educacionais propostas pelo MEC.

Participaram deste estudo 13 professores das turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental que serão nomeados de P1 a P13. Espera-se que esses docentes apresentem melhores condições de informar sobre o objeto da representação, pois ao lidarem diretamente com o objeto (baixa visão), supõe-se que possuam um maior conhecimento sobre o mesmo.

O corpo docente foi representado por quatro professores cegos, um com baixa visão e oito videntes, de ambos os sexos, com faixa etária compreendida entre 31 e 70 anos. O perfil dos professores se encontra no APÊNDICE 1. Com relação ao gênero, este perfil se configura com quatro do sexo masculino e nove do feminino. A faixa etária de maior concentração é a de mais de 50 anos contando com sete professores; de 41 a 50 anos com três professores; entre 36 a 40 anos com um professor; de 31 a 35 anos com um professor; e 26 a 30 anos também um professor.

Todos os professores são graduados, sendo quatro professores com duas graduações. De acordo com a formação, os docentes ficam assim distribuídos: Letras: três professores sendo dois Português-Literatura (um professor possui graduação também em Espanhol), e um Português-Inglês; três em Matemática (um professor possui também graduação em Física); dois em Música (um professor possui também graduação em Educação Artística); dois em História; dois em Biologia (um professor possui também graduação em Biblioteconomia); e um em Geografia. Do total dos 13 professores, 10 possuem Pós-Graduação Lato Sensu e dois têm Mestrado.

Com relação à formação profissional, somente sete professores têm curso de especialização específico na área da deficiência visual de no mínimo 600 horas; um tem curso de 100 horas na área da Educação Especial; quatro têm cursos de Braille de no mínimo 60 horas; um possui capacitação em musicografia e transcrição Braille; e apenas um professor tem o curso de baixa visão (40 horas) oferecido pelo IBC.

Com relação ao ingresso na Instituição, doze prestaram concurso público e somente um, por ser professor federal em outro Estado, veio transferido em 1993. Com relação ao tempo de permanência no IBC, três têm menos de cinco anos; quatro ali estão entre 16 e 20 anos; dois entre 21 e 25 anos; e quatro há mais de 25 anos

As turmas envolvidas na pesquisa eram compostas por alunos cegos e com baixa visão. No momento da coleta de dados, que ocorreu no segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009, 18 alunos com baixa visão freqüentavam essas turmas sendo denominados de A1 a A18. Eram de ambos os sexos e a faixa etária variava dos 13 aos 23 anos (APÊNDICE 2).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que conforme Patton (1986, apud ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 131) “segue uma tradição compreensiva ou interpretativa partindo do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que precisa ser desvelado”.

As pesquisas qualitativas trabalham com significados, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que respondem a noções muito particulares. Entretanto, dados quantitativos e qualitativos acabam se complementando dentro da pesquisa (MINAYO, 2001).

Ao utilizar variados métodos de coleta de dados, ressalta-se a importância da triangulação dos resultados (BAUER; GASKELL, 2002), o que tornou a apreensão das representações sociais da baixa visão, no contexto de professores da 2ª Fase do ensino fundamental do IBC, mais consistente.

#### **4.1 - Coleta de dados**

Fundamentado nos aportes teórico-metodológicos das Representações Sociais, este capítulo, formatado em quatro seções, apresenta os procedimentos e a análise dos dados coletados por meio de uma entrevista de aluno concluinte, observação em sala de aula, associação livre de palavras com professores, entrevista conversacional com professores e grupo focal com alunos.

##### **4.1.1 - Entrevista com aluno concluinte**

Após levantamento documental na secretaria do Departamento Pedagógico, constatou-se a existência de dois alunos com baixa visão (A15 e A16) que cursavam o 9º ano sendo, então, seu último ano na Instituição. Ambos foram contatados e agendados dia, hora e local para a entrevista. No dia combinado somente A16 compareceu. Novo contato foi realizado, mas A15, sexo feminino, 17 anos, faltou novamente para a entrevista.

O ponto de partida para o início à coleta dos dados foi concretizado por meio de entrevista com aluno A16, sexo masculino, 19 anos, cujo objetivo era verificar como foi realizado o trabalho com alunos que estão saindo do IBC.

A entrevista seguiu um roteiro (APÊNDICE 3) no qual as questões iniciais se referiam à identificação do respondente, tempo de permanência e porque veio estudar no IBC. Outras estavam relacionadas ao conhecimento de sua patologia ocular e

procedimentos empreendidos com a baixa visão realizados ou não na Instituição, tais como: avaliação visual, indicação e uso dos recursos necessários nas atividades de leitura e de escrita. Outras ainda se referiam à atitude dos professores (cego, baixa visão ou vidente) ao lidarem com alunos cegos ou de baixa visão. Finalizando, questões fundamentadas nas expectativas e sentimentos dos alunos referentes à saída da instituição e prosseguimento ou não nos estudos.

A entrevista foi aplicada no segundo semestre de 2008 com duração de 50 minutos. Com consentimento do entrevistado, foi gravada em áudio e a transcrição realizada pela própria pesquisadora.

A16 ingressou no IBC em 2005, no 7º ano, após ter estudado em várias escolas municipais e estaduais e ter sido aprovado para a o 9º ano: “como as escolas não davam conta do meu problema de visão eu ia sempre mudando [...] Apesar de passar de ano, pra quem quer ser alguma coisa na vida, a aprovação automática é complicada”.

Antes de ingressar no IBC, A16 já se tratava no Setor de Baixa Visão sem saber que era uma escola, pois acreditava que se tratava de um hospital. A16 parece não ter muita clareza com relação ao diagnóstico oftalmológico. Relata ter atrofia do nervo óptico e alguma coisa na retina. Embora tenha a indicação de telessistema para longe e CCTV para ampliação da imagem, conforme informação obtida no Setor de Baixa Visão, A16 não utiliza nenhum recurso: “já utilizei lupa, régua, mas não adiantou muita coisa não”.

No decorrer da entrevista, alguns aspectos declarados pelo aluno chamaram atenção. O primeiro se refere ao fato de alguns professores (deficientes visuais e videntes) não estimularem os alunos à utilização de recursos alegando que não se deve forçar a visão, como aparece nas falas de A 16:

Muitos [professores] falam que se tem pouca visão é para ser explorada, o que eu concordo, mas tem outros que acham que a gente tem que se acomodar, por exemplo: quem enxerga pouco, para não forçar a vista, deve usar o Braille . Eu acho que se eu tenho é para usar. Eu posso até aprender o Braille por alternativa, mas enquanto eu puder ler normal eu vou ler...

A professora X era uma dessas que achava que não precisava forçar a visão para ler, tinha o Braille para isso. Ela queria que eu passasse para o Braille e não forçasse a visão. A visão podia ser usada para outras coisas e não para a leitura. Ela não estimulava a minha leitura, ela lia para mim e dizia que eu não precisava ler não... Realmente minha leitura era muito lenta, mas eu leio pra mim mesmo...

Outro aspecto mencionado é a falta de material impresso ampliado para os alunos com baixa visão diferenciando, assim, do tratamento dispensado aos alunos cegos que recebem todo o material em Braille:

Os professores não aceitam muito a baixa visão, por exemplo, é mais fácil achar um livro em Braille do que ampliado... o livro de História eu não leio, o de Ciências também, o de Geografia também não. Geografia tem apostila ampliada, mas o livro eu não leio. Não tendo livro ampliado eu tenho que pedir para algum aluno cego ditar para mim ou alguém que enxergue melhor que eu.

No 7º ano a professora Y também não passava o material ampliado, lia ou fazia a gente ler, então eu tinha que pedir para um amigo ler para mim.

Acho que mais negativo aqui no IBC foi a questão dos professores não darem muito apoio, não oferecendo os recursos...

O professor diz que eu tinha que usar o Braille. Eu não sei se ele acha que é melhor para mim ou se ele não quer ter o trabalho de fazer a apostila ampliada. Ele sempre insistiu para eu entrar no Braille.

Nesta perspectiva de atender melhor o aluno cego do que o de baixa visão, A16 também chama atenção para o Laboratório de Informática que não oferece programas acessíveis para o aluno com baixa visão, sendo obrigado a utilizar o DOSVOX, um sistema operacional que permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas e é mais acessível para os cegos:

Lá no Laboratório não tem o JAWS<sup>17</sup>, tem o demonstrativo, mas não tem o programa, não amplia a letra. Dá para usar só algumas coisas. O que eu consigo fazer eu faço, o que eu não consigo só lamento. Pra gente só tem praticamente o Word porque se amplia a letra e escreve o texto.

Nos últimos anos desse segmento pesquisado, se verifica, no dia-a-dia institucional, a preocupação dos alunos com relação à continuação dos seus estudos. Normalmente, os alunos que terminam o ensino fundamental no IBC fazem prova de seleção para o ingresso no Colégio Pedro II, pois há interface entre as duas Instituições para o IBC orientar os professores e oferecer todo o material especializado, quando solicitado, e manter alunos bolsistas oferecendo moradia na própria Instituição. Mesmo

---

<sup>17</sup> Leitor de tela que é muito utilizado entre as pessoas com baixa visão devido à acessibilidade na utilização dos principais aplicativos em ambiente Windows.

assim, é grande o desconforto dos alunos que chegam ao Pedro II, ocasionando muita desistência. Com relação a essa questão, A16 relata:

Meu plano é entrar no Supletivo, fazer o curso e trabalhar. Nem penso no Pedro II. [...] as pessoas que estão lá falam que tem professores interessadas, mas outros dão a matéria, quem não pegou não pegou... se não for um amigo pra ajudar, aí você tem um problema sério.

Lá fora ou você é cego ou você enxerga. Eu que enxergo pouco... é aquilo, ou consigo enxergar ou não consigo. Ou eu faço Braille ou eu tento ler, se não conseguir... Sinto como se a baixa visão não existisse.

Baseada nas questões enfatizadas na entrevista, a próxima etapa foi a observação nas salas de aula, desenvolvendo um olhar atento no que tange à disponibilidade dos recursos necessários aos alunos com baixa visão e à habilidade do docente para lidar com esses alunos.

#### **4.1.2 - Observação em sala de aula**

A observação no espaço escolar, principalmente quando este é familiar ao pesquisador requer do mesmo uma capacidade de estranhamento, possibilitando, ao olhar, desvendar o que está naturalizado no cotidiano. Conforme expõe Turatu (2003, p. 195),

como transformar o familiar em exótico, estranhar regras sociais e costumes cristalizados? Como descobrir no exótico o que foi lentamente incorporado e reificado por nós e se sustenta apoiado por mecanismos de legitimação? Este é um dos problemas que se apresentam para quem vai investigar o espaço escolar.

Para minimizar essa interferência, foi utilizada a técnica de observação assistemática onde a pesquisadora procurou recolher e registrar os fatos sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem controle e planejamento. Esta técnica ajudou a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p. 79).

Inferências diretas sobre a prática com base nas representações provocam um embate entre autores que discutem sobre a relação representações e práticas. Alguns enfatizam a influência das representações sobre as práticas, outros afirmam o inverso, e outros ainda defendem a idéia de que representações e práticas sociais são indissolivelmente ligadas e interdependentes. Segundo Alves-Mazzotti (2005), para

superar esse problema, é essencial a utilização de técnicas de observação, considerando as representações como guia para a formulação de hipóteses a serem testadas por meio da observação das práticas.

No decorrer da pesquisa, o processo de observação foi apoiado pelo uso do Diário de Campo. Vale ressaltar que embora o lócus da pesquisa seja uma escola, o foco não está no processo ensino-aprendizagem, mas como o professor lida com o aluno de baixa visão, as dificuldades encontradas no dia-a-dia na sala de aula com esses alunos, a utilização dos recursos ópticos e não ópticos e de materiais adaptados.

As observações ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2008, perfazendo um total de 17 aulas observadas. Foram contempladas cinco turmas assim distribuídas: duas turmas do 6º ano, sendo uma com oito alunos (quatro com baixa visão e quatro cegos) e outra com nove alunos (um aluno com baixa visão). Havia uma turma do 6º ano que seguia um programa diferenciado (PD) e era composta por nove alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas esta não foi contemplada na pesquisa; uma turma do 7º ano com dez alunos (cinco com baixa visão); uma turma do 8º ano com nove alunos (cinco com baixa visão); uma turma do 9º ano com sete alunos (dois com baixa visão). No período em que ocorreu a observação, 17 alunos com baixa visão estavam freqüentando as aulas.

Durante as observações se constatou a dificuldade de alguns alunos em acompanhar disciplinas que não ofereciam material impresso ampliado como pode ser verificado neste diálogo entre alunos e professor:

Estou com as minhas costas doendo (A 4).

[risos de alunos]

Vocês estão sendo observados. Parem de rir (P 4)

Nessa matéria a gente não tem nenhum material ampliado. Minha vista está doendo de tanto eu ler... (A 4).

Sabe o que é isso? Falta de leitura para acostumar. (P 4)

A A4 está perdendo a visão e aqui não tem o livro pra ela poder ler (aluno cego).

Nesse momento, outros alunos também concordam que é oferecido mais material aos alunos cegos. Alunos com baixa visão criticam a carência de material e

livros ampliados, uma vez que ficam numa situação de desigualdade com os colegas cegos por não serem atendidos em suas necessidades.

Segundo alunos e professores, o IBC possui uma imprensa especializada com equipamentos apropriados para a produção do material que poderia suprir essa lacuna. Os professores comentam que embora se saiba da dificuldade de uma padronização em relação ao tamanho da letra que atenda a especificidade de cada aluno, há consenso com relação ao tamanho e a fonte que podem ser utilizadas.

A partir da constatação de que os alunos não utilizam recursos ópticos para a leitura, pode-se entender que a baixa visão está sendo tratada da mesma forma que a cegueira ao desconsiderar o resíduo visual existente, indo de encontro ao que Nobre et al (2007, p. 237) relatam sobre ser este o procedimento utilizado até meados da década de 1970. Para os autores a partir de então, a baixa visão passou a ser apreciada como passível de estimulação para o desenvolvimento da funcionalidade visual.

O que foi verificado durante as observações, com relação ao acesso aos recursos e a materiais específicos, é que os alunos cegos tinham livros transcritos em Braille e os alunos de baixa visão não eram contemplados com livros ampliados. A tentativa de utilizar livros impressos comuns ocasiona desconforto àqueles que apresentam maior dificuldade para leitura, acarretando desinteresse e dispersão da atividade.

Pereira (1996, p. 28), considera como “fator primordial para a educação e cultura das pessoas o acesso ao acervo cultural, sobretudo, através de livros”. Mesmo quando o aluno recebia livros ou textos sem ampliação, constatou-se que ele não reivindicava os recursos ópticos para leitura de perto, que estão disponíveis na Coordenação da 2ª Fase, desistindo muitas vezes de ler. Percebe-se o desinteresse do aluno com baixa visão pela leitura quando não consegue ler o material que lhe é apresentado.

Outro ponto relevante observado é que normalmente as aulas ministradas são expositivas e o professor dita a matéria. Desta forma, a utilização da lousa pelo professor vidente torna-se desnecessária, o que iguala sua atuação a do professor cego. Este fato acarreta a falta de sentido do aluno em utilizar os recursos ópticos para longe.

Finalmente, uma questão que chamou a atenção foi que em algumas situações o professor se preocupa e dá mais atenção ao aluno cego, atendendo-o individualmente. O aluno com baixa visão permanece na sala de aula muitas vezes sem executar as tarefas propostas, dispersos ou até mesmo realizando outras atividades. Isso pode ocorrer pelo fato do professor acreditar que como o aluno com baixa visão consegue “ver”, ele não precise de ajuda para efetuar seu trabalho.

A partir do cruzamento entre os aspectos ressaltados na entrevista com aluno concluinte e as questões surgidas após as observações nas salas de aula, foi elaborado o teste de livre associação de palavras a ser aplicado aos professores.

#### **4.1.3 – Teste de Associação Livre de Palavras aplicado aos professores**

A coleta de dados prosseguiu mediante a utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras. De acordo com Coutinho et al (2003), este instrumento permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

Esta técnica é bastante utilizada no âmbito da Psicologia Social, principalmente quando se trabalha com o suporte teórico da Representação Social, uma vez que possibilita o acesso aos conteúdos periféricos e latentes (NÓBREGA, 2003).

A Técnica de Associação Livre de Palavras desenvolvida por Jung em 1905 é um tipo de investigação que se compõe na evocação de respostas dadas com base em um ou mais estímulo(s) indutor(es). Esta técnica permite a evidência de universos semânticos de palavras que agrupam determinadas populações.

O teste (APÊNDICE 4) consistiu em solicitar aos sujeitos que escrevessem as três primeiras palavras que lhe ocorressem ao ouvir a palavra/expressão. Nesta pesquisa, utilizou-se como estímulo a palavra cegueira e a expressão baixa visão. A seguir foi requerido que se justificasse, em poucas linhas, a evocação das palavras. A aplicação deste instrumento teve como principal objetivo classificar as palavras em categorias semânticas e analisá-las de acordo com as justificativas registradas.

A aplicação foi realizada individualmente, 17/02/2009, no período da manhã. Os professores retornavam das férias escolares. Devido a obras que estavam sendo realizadas na Instituição, não havia um local que estivesse em condições de acolhê-los. À medida que os professores eram encontrados nos corredores, lhes era solicitada a execução do teste e cada um foi realizado num determinado espaço físico. Todos prontamente colaboraram com a realização da tarefa.

Os 13 docentes participantes foram os mesmos que tiveram sua prática cotidiana observada em sala de aula no segundo semestre de 2008. Participaram oito professores videntes, quatro cegos e um com baixa visão. Os testes dos professores cegos foram lidos e escritos pela pesquisadora, pois não estavam impressos em Braille.

Com relação à palavra cegueira todos os sujeitos responderam sem fazer comentários. Com a expressão baixa visão oito sujeitos repetiram várias vezes: “baixa

visão, baixa visão...”, ou “é igual, é igual...”, ou “aí o bicho pega...” antes de escrever as palavras evocadas.

A partir do estímulo indutor cegueira, a palavra mais evocada pelos professores foi esforço (28%), justificada da seguinte forma:

Esforço pela grande força de visão do mundo (P 4).

Esforço para melhor se adaptar à realidade. (P 9).

Esforço para mostrar que são capazes. (P 8).

Cegos precisam de mais esforços. (P 6).

Na maioria são muito esforçados. (P 3).

Por meio da análise das justificativas dos docentes, pode-se inferir que o esforço que a pessoa cega precisa realizar está associado ao fato de viverem em uma sociedade na qual os estímulos são altamente visuais, o que dificulta o entendimento, por parte dos videntes, de outras maneiras de interação social e de apreensão do mundo que não seja a visual.

Nesta perspectiva, os docentes reconhecem e justificam o esforço requerido pelo aluno cego para se adaptar à realidade, mostrando que eles são capazes de se afirmarem no “seu papel humano e social” (P 1), desde que lhes sejam oferecidas oportunidades educacionais, como exemplificado nesse registro: “A sociedade impõe barreiras e fomenta preconceitos trazendo no seu bojo o descrédito, assim a pessoa cega precisa ser educada dentro dos padrões de qualidade” (P 1).

Os professores também se referem ao esforço despendido na transposição de muitos obstáculos que os alunos enfrentam em função de discriminação, decorrente da falta de compreensão mais profunda a respeito das implicações da deficiência visual. De acordo com os docentes, talvez esta seja uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas pessoas cegas. Tal afirmação pode ser verificada nestas justificativas:

As pessoas não confiam na capacidade das pessoas cegas que daí vivem numa situação de marginalidade, seja no mercado de trabalho, seja nas relações interpessoais (P 2).

Porque a cegueira é marcada como uma doença e desgraça e como desdobraimento vão surgir as generalizações a respeito da pessoa cega (P 2).

Os docentes entendem que a persistência e a perseverança são elementos necessários para a superação dessas dificuldades ao considerarem que basta ser persistente e perseverante para superar as barreiras advindas da cegueira (P 12).

Os cegos necessitam persistir (P 6).

Perseverança na busca dos seus objetivos (P 8).

Com relação ao estímulo baixa visão as palavras mais evocadas foram dificuldade (25%), recursos (20%), indefinição (15%) e esforço (15%).

Ao empreender a análise das justificativas, verificou-se que os professores parecem conhecer as diferenças entre baixa visão e cegueira, e identificam ter baixa visão como mais difícil do que ser cego:

Porque [baixa visão] tem mais dificuldade de acesso que os cegos. (P 6).

Nas conquistas diárias, pois suas dificuldades muitas vezes são maiores do que quem não enxerga nada (P 10).

Acho que é mais difícil ter baixa visão do que ser cego. Na rua é um cego meio estranho (P 13).

De acordo com estas justificativas, os docentes deveriam dar mais atenção aos alunos com baixa visão, no entanto, registros no Diário de Campo mostram situações observadas em sala de aula como um tratamento único para com todos os alunos e, em alguns casos, mais atenção dirigida aos alunos cegos.

As dificuldades enfrentadas pelas pessoas com baixa visão também estão relacionadas com indefinição, conforme as seguintes justificativas:

O indivíduo com baixa visão transita entre duas realidades [...] nem enxerga como vidente, nem é privado da visão como o cego (P 1).

Muitas vezes o resíduo visual não é compreendido por pais e professores. O fracasso é tachado como preguiça, desleixo, descaso... (P 1).

Não são cegos nem enxergam, ficam no meio. (P 5).

Rótulo de que enxerga como um vidente (P 8).

Não se saber se é cego ou vidente (P 7).

Durante as observações constatou-se que os alunos não utilizavam recursos e

muitas vezes não tinham acesso ao material e aos livros impressos ampliados, dificultando sua leitura e desestimulando sua participação nas tarefas escolares, porém a importância do uso dos recursos e do material ampliado é apontada pelos docentes:

Recursos ópticos são necessários para o aluno ter sucesso (P 4).

Recursos são necessários e devem ser feitos para cada aluno (P 6).

Alguns recursos ópticos são necessários (P 7).

Texto ampliado é o único modo de trabalhar com as apostilas (P 5).

Letras ampliadas pelo fato de não encontrar livro que atenda (P 11).

Da análise empreendida, verificou-se que a cegueira é comparada com a vidência: o cego “se esforça mais que o vidente” (P 6) e “compete com o vidente no mercado de trabalho” (P 11). Já a baixa visão é comparada com a cegueira e não com a vidência: “é mais difícil ser baixa visão do que cego” (P 13) e “baixa visão precisa se esforçar mais que o cego” (P 6).

Diante dessas afirmações, entende-se maior proximidade da baixa visão com a cegueira, o que parece ratificar a crença dos professores de que o aluno com baixa visão não deve forçar a visão para ler, pois para isso existe o Braille, como declarou o aluno A16 em sua entrevista.

Foi possível depreender que os professores consideram que ser cego é melhor do que ter baixa visão, situação que é indefinida, ora o sujeito enxerga, ora não, o que demanda muito esforço dos alunos e dos professores.

A partir do cruzamento dos dados coletados por meio da entrevista realizada com aluno concluinte, diário de campo e justificativas do teste de associação livre de palavras, foi elaborado um roteiro para as entrevistas individuais com os mesmos professores que participaram do teste de livre evocação.

#### **4.1.4 – Entrevista com professores e grupo focal com alunos**

A análise das entrevistas foi efetuada paralelamente à análise do grupo focal. Este caminho foi assumido para que as “falas” de professores e alunos pudessem ser pareadas na tentativa de verificar os significados agregados à baixa visão. A análise empreendida permitiu entrelaçar as categorias estabelecidas por meio dos dois instrumentos.

A entrevista foi escolhida devida sua importância na captação de dados subjetivos relacionados a valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados. A entrevista pode ser caracterizada como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETE, 1997, p. 86). É uma técnica bastante utilizada no processo de trabalho de campo, pois de acordo com Minayo et al (2002, p. 49), a entrevista “é um instrumento para orientar a conversa com uma finalidade, ela deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação”.

A entrevista utilizada com os docentes assumiu caráter conversacional, constituída por meio da combinação de perguntas abertas e fechadas, proporcionando ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto.

O roteiro da entrevista (APÊNDICE 5) foi validado por professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Mestrado). Contêm questões relacionadas à identificação, formação do professor, formação específica na área da baixa visão, ingresso no IBC e perguntas relativas a conhecimentos teóricos e práticos específicos da baixa visão e o fazer pedagógico. O roteiro foi organizado considerando a seqüência do pensamento do entrevistado, ou seja, procurando favorecer o estabelecimento da continuidade na conversação conduzindo a entrevista num sentido lógico, o que permitiu à entrevistadora formular outras questões que julgasse necessárias e relevantes.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambiente favorável, no mês de maio de 2009 e ocorreram em uma única sessão. Em média, cada entrevista teve a duração de 45 a 60 minutos. No que tange aos aspectos éticos, foi assegurado aos participantes o anonimato na eventual publicação do trabalho.

Foi relevante o interesse dos professores em participar e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, além de se perceber a importância deste momento para proporcionar aos docentes uma oportunidade de compartilhar suas inquietações e preocupações do dia-a-dia da sala de aula.

As entrevistas foram gravadas em áudio com autorização dos entrevistados e transcritas. Os dados coletados foram analisados de acordo com a proposta de Bardin (1977), cuja ênfase recai no conteúdo manifesto do discurso e nos argumentos apresentados. Esta técnica permite procurar o que não está aparente no texto e pode ser entendida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.38).

Na análise de conteúdo, Bardin (1977) aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Dessa forma, a análise de conteúdo se organiza em três fases.

Na primeira fase os documentos são escolhidos (nesta pesquisa são as transcrições das entrevistas e do grupo focal) para serem submetidos à leitura flutuante (primeiras leituras de contato com o texto), buscando-se apreender o sentido do todo, instituir indicadores e preparar o material que irá fundamentar os próximos passos.

A segunda fase é a exploração do material, que consiste na etapa de codificação, quando são feitos os recortes em unidades de contexto, (nesta pesquisa são as “falas” registradas, os depoimentos dos respondentes).

A categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, no qual os requisitos para uma boa categoria são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade. Pode-se dizer que as categorias são classes que agrupam elementos pela convergência de sentidos. Nesta pesquisa, além das categorias, foram estabelecidas subcategorias.

Na última fase, é permitido que os conteúdos coletados e categorizados se constituam em análises reflexivas, possibilitando um amplo leque de significados expressos nos discursos dos sujeitos, que através de inferências e interpretações aceitáveis, favorecem a apreensão dos diversos sentidos do fenômeno pesquisado.

Nas entrevistas transcritas optou-se por este tipo de análise por ser amplamente utilizada no campo das representações sociais (SÁ, 1998). Foram efetuadas inúmeras leituras para o aprofundamento necessário à interpretação do material, conforme sugere Moraes (1994, p. 104):

A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Após várias leituras e exploração do material coletado, as “falas” foram categorizadas. O primeiro grupamento originou doze categorias, que após leituras mais intensas foram reagrupados em cinco categorias e oito subcategorias, perfazendo um total de 102 falas, conforme apresentado no Quadro 4:

**Quadro 4 – Categorização temática das falas dos professores durante a entrevista**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Falas (exemplo)</b>	<b>N</b>
<b>IBC</b>	Escola de cegos	Se fala muito em Braille, porque o IBC é uma escola de cego e a baixa visão com esses problemas todos exige a mesma atenção que o cego deve ter... (P 1)	<b>5</b>
	Professor	O cara que dá aula ao aluno de baixa visão não tem idéia de como é que ele sente as coisas... (P 3)	<b>12</b>
	Aluno	O cego tem mais acesso à leitura, tem o Braille, tem o audiolivro... o baixa visão não foi preparado para ouvir: eu [o aluno] durmo, eu não consigo me concentrar... (P 2)	<b>10</b>
	Braille	Por mim, eu acho que entrou aqui, vai cegar ou não vai ficar cego, ele tem que ter conhecimento do Braille (P 11)	<b>4</b>
	“Cegando”	Aqui no próprio IBC a gente acaba “cegando” o aluno de baixa visão, porque a gente vai deixando de usar o quadro, isso vai virando uma coisa automática sem você perceber... (P 9)	<b>6</b>
<b>Informação</b>		Hoje em dia não estamos recebendo nenhuma informação e a gente às vezes não tem tempo pra ir lá buscar... (P 6)	<b>13</b>
<b>Recursos</b>		Tem régua, tem a lupa, mas tem aluno que não gosta de usar, não gosta. [...] Tem livro em Braille e não tem ampliado. Eu acho que é uma dificuldade que o aluno tem (P 8)	<b>13</b>
<b>Baixa Visão</b>	Sofrimento	Dependendo da patologia são meninos que sofrem pra ler, sofrem pra escrever, há todo um ambiente... (P 1)	<b>8</b>
	Não-aceitação	Muitas vezes ele mesmo camufla e você acha que ele está vendo, mas não está vendo nada. Ele não quer passar pra escrita Braille. (P 9)	<b>7</b>
	Indefinição	Os alunos da baixa visão, em muitos casos, são tratados como pessoas que enxergam mesmo. Não é como o cego que é cego e ponto (P 8)	<b>12</b>
<b>Dificuldades do professor</b>		Da própria aceitação deles, falta de informações deles, dos recursos que eles nunca usaram, do aluno que não consegue ler ou a gente não consegue ler o que ele escreve... (p 5)	<b>12</b>

A partir da análise das “falas” dos professores, sentiu-se a necessidade de escutar

os alunos que haviam sido observados nas salas de aula onde os docentes atuavam, pois se verificou que havia um descompasso entre o discurso e as práticas docentes.

Para isso, foi escolhida a técnica de grupo focal cujo objetivo era identificar os sentimentos, percepções, atitudes e idéias a respeito do tema pesquisado, questões que talvez não fossem percebidas através de métodos de pesquisas mais estruturados, de acordo com a definição da aplicação desta técnica feita por Cruz Neto et al (2002, p.4 ):

Segundo Rodrigues (1988), Grupo Focal (GF) é uma forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar; Gomes e Barbosa (1999) acrescentam que “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”; por sua vez, Krueger (1996) descreve-o como “pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada.

Segundo Veiga e Gondim (2001), o grupo focal também pode ser caracterizado como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. O intuito era confrontar as “falas” dos professores e a dos alunos sobre um mesmo tema.

Foi elaborado um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE 6), também validado por professores do Programa de Pós Graduação-Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, composto por sete itens relacionados às dificuldades/possibilidades/necessidades específicas dos alunos de baixa visão. Participaram dez alunos dos dois últimos anos (APÊNDICE 7).

Na tentativa de obter o maior êxito possível na aplicação da técnica, houve a participação de um mediador, um relator e um observador, cada um desempenhando funções específicas. O mediador assumiu a responsabilidade pelo desenvolvimento da técnica, interagindo com os participantes com o intuito de explorar o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem e desejam sobre o tema. O roteiro serviu como norteador, sendo um referencial para o controle do tempo de duração do Grupo Focal.

Ao iniciar, o relator fez uma breve introdução apresentando a equipe de pesquisa. Informou os objetivos do estudo e da técnica esclarecendo aos participantes sobre a necessidade da gravação em áudio para facilitar a posterior transcrição das “falas”, pois a eliminação da tarefa de anotar favorece maior atenção às falas dos participantes. O relator teve a atribuição de registrar a linguagem não-verbal dos participantes, como expressões faciais e gesticulações.

Coube ao observador o papel de acompanhar a realização do Grupo Focal, fazendo os registros que fossem relevantes e intervindo quando alguma questão merecia ser mais explorada.

A análise dos dados coletados no grupo focal procedeu da mesma forma que nas entrevistas. Numa primeira categorização foram registradas 11 categorias, que após nova recategorização reduziram-se a três categorias e seis subcategorias, perfazendo um total de 47 “falas”, conforme exposto no Quadro 5:

**Quadro 5 – Categorização temática das falas dos alunos durante o Grupo Focal**

<b>Categoria</b>	<b>subcategoria</b>	<b>Falas (exemplo)</b>	<b>N</b>
<b>IBC</b>	Professores	A maioria dos professores daqui conhece o que é baixa visão, mas tem professor que mesmo trabalhando aqui não sabe lidar, não sabe lidar com isso... (A 11)	<b>6</b>
	Ensino	Eu acho que vou me dar bem porque em relação ao estudo o Benjamin é muito forte, em minha opinião um dos melhores do Rio de Janeiro independente de ser de deficiente... tem muitos alunos lá fora de 5ª série aprendendo aqui coisas de 3ª... O problema é na hora da aula... do quadro... (A 13)	<b>4</b>
	“Cegando”	A escola me vê como cega. Se eu deixo cair alguma coisa, apanham – está precisando de ajuda? Olha, o negócio tá aqui! Você tá vendo? Então as pessoas ficam em cima de mim... eu sinto isso... (A 18)	<b>5</b>
	Braille	Eu até já quis aprender o Braille, mas não consegui, porque não tem professor pra dar curso de Braille, só prá quem está perdendo a visão... (A 8)	<b>5</b>
<b>Recursos</b>		Eu acho que todos os livros deveriam ser ampliados, porque depende da baixa visão, porque como eu tenho pouca visão eu acho que deveria ser ampliado (A 18)	<b>6</b>
<b>Visão</b>	Poupar	Minha visão foi cansando, cansando... passei pro Braille porque eu não tava agüentando mais, sei lá... esforçando demais a vista e poderia perder o que eu tenho... (A 17)	<b>7</b>
	Baixa visão	Eu acho assim... as pessoas só conhecem o cego... pra sociedade, se você está usando bengala você é cega. Por exemplo, no Metrô se você pedir ajuda..., “ah, mas você é cega por que não usa bengala? (A 12)	<b>14</b>

A primeira categoria **IBC** é composta por cinco subcategorias: escola de cegos, professor, aluno, Braille, “cegando”.

A subcategoria **escola de cegos**, observada no discurso dos professores, pode ser entendida como uma resistência à mudança com relação ao Instituto ser percebido como uma escola dedicada ao cego, o que é identificado também nas falas dos alunos:

IBC é uma escola de cegos. A baixa visão foi em noventa e seis. O IBC foi em 1854, uma escola de cegos, todo o pessoal da baixa visão estudava em Braille e aprendia Braille... (P5)

Aqui na escola é oferecido mais material para o cego do que para baixa visão... (P1)

O IBC faz o trabalho voltado pra aquele que não enxerga nada e o aluno com baixa visão fica desestimulado, desmotivado, aqui dentro mesmo... (P9)

A baixa visão precisa ter um pouco mais de atenção sim. Fala-se muito em Braille, porque o IBC é uma escola de cego e a baixa visão, com esses problemas todos, exige a mesma atenção que o cego deve ter. (P10)

Eu estudo num colégio de deficiente visual, eu tenho colegas aí que são cegos, todo mundo sabe lidar com o Braille e o Sorobã... Eu vivo nesse mundo aqui e acho que todos os alunos deveriam aprender o Braille. (A8)

Isso aqui era o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, todo mundo aprendia o Braille... (A13)

O que se depreende dessas “falas” é que o lugar do aluno com baixa visão não é no IBC, pois em uma instituição de e para cegos todos são cegos. É o poder do grupo social.

Na subcategoria **professor**, os discursos reportam ao conhecimento específico da baixa visão. Nove participantes percebem que os professores não estão preparados para lidar com os alunos, precisam se capacitar, mas não têm interesse, fato que também é enfatizado no grupo focal. Pode-se perceber que o professor considera que o aluno de baixa visão “enxerga”, logo não é necessário que o professor possua conhecimentos mais aprofundados sobre o fenômeno. A própria Instituição parece corroborar com isso ao admitir, mesmo que por meio de concurso público, professores que desconhecem a existência desses alunos. Um dos professores enfatiza o slogan “a teoria na prática é outra”, quando afirma que o IBC não faz o que propaga. As “falas” de professores e alunos registradas a seguir constituem alguns exemplos:

Professor tem muito que aprender nessa área. [...] eles não sabem lidar

com isso. Dizem que o aluno tem uma visão ótima porque coloca letra 36 [...] pessoas acham que as crianças não fazem porque não querem, não é bem assim, elas não fazem porque não podem. [...] é muito simples para o professor atribuir à preguiça, mas o que está na verdade circundando aquela atitude... (P 1)

O cara que dá aula ao aluno de baixa visão não tem idéia de como é que ele sente as coisas... (P 3)

Na 2ª Fase, alguns professores quando vão trabalhar com a baixa visão realmente desconhecem totalmente [...] as pessoas não têm muito interesse em ler, em se informar, em participar de Seminários, agora tem outros professores que tentam realmente estimular o máximo [...] as pessoas estão muito mal informadas, eu não sinto um envolvimento muito grande [...] ano passado houve uma palestra com os professores para mostrar os recursos. Pergunta quantos professores foram à palestra? (P 5)

Eu nunca fiz curso nenhum, mas estou sempre buscando informação [...] Não sei dizer se desconhecem ou se conhecem, mas não fazem e ficam acomodados... Não sei se dá muito trabalho, eu não sei dizer [...] pode ser com relação ao professor cego, que por ser cego não sabe o que é um aluno de baixa visão... (P 6)

Despertar mais o interesse do professor, mostrar pra ele que não é tudo igual. Cada aluno com baixa visão tem certa maneira de ver as coisas. E capacitar para isso, pra poder ter essa... pra poder avaliar e se adaptar e adaptar o material dele para o aluno da baixa visão [...] acho que tem que se trabalhar tanto conscientização, quanto a informação do professor... (P 7)

Pode ser que em alguns casos o professor não preste tanta atenção nas dificuldades do aluno de baixa visão. [...] eu sempre vou aos Seminários e o pessoal da baixa visão explica, fala sobre os recursos, mas poucos professores participam. [...] de repente, fazer uma oficina com os professores, até pro professor manusear o material, ter mais contato com esse material (P 8)

É um equívoco achar que a utilização dos recursos resolve o problema do aluno, não é bem assim... [...] é falta de informação mesmo, falta de conhecimento, falta uma grande capacitação pro corpo docente atuar com o aluno de baixa visão [...] O Instituto leva pra fora muitas coisas que não pratica aqui dentro. Eu acho que tem que ter uma grande formação pros nossos colegas trabalharem com baixa visão, pois a grande maioria não sabe como trabalhar com baixa visão. Ele acha que é só dar um recurso na mão ou é só fazer uma ampliação e já está tudo assegurado e não é por aí... (P 13)

Tem professor aqui que não sabe lidar, não sabe lidar... [...] tem uns professores que se acostumaram lá fora, aí chega aqui perde a prática um pouco, mas depois vai conhecendo... (A 8)

Nem todos [são capacitados]. Eu tenho uma dificuldade muito grande de ler livros, essas coisas... e muitos professores falam: “lê isso aí”, mas eu não consigo, não enxergo, como vou ler? Eu não enxergo a

letra, entende? E daí tem muito professor que não conhece... (A 10)

A maioria dos professores daqui conhece o que é baixa visão, mas tem professor que mesmo trabalhando aqui não sabe lidar, não sabe lidar com isso... (A 11)

Na subcategoria **aluno**, o aluno com baixa visão é visto pelo professor como não precisando de ajuda, possivelmente pelo fato deles poderem “ver”. O aluno com baixa visão que não recebe a atenção necessária, muitas vezes não consegue ler, o que acarreta desinteresse e prejuízo na parte acadêmica. Os professores, mesmo reconhecendo que as dificuldades são maiores do que as dos cegos elegem o próprio aluno como responsável pelo seu fracasso, como se pode verificar na fala de um dos professores o se referir à aluna como se ela não realizasse as tarefas escolares porque não quisesse. As “falas” apresentadas em seguida evidenciam esse posicionamento:

O aluno de baixa visão não é olhado como uma pessoa que precisa de ajuda, quando na verdade ele precisa. [...] o professor cego tem que estar atento, porque eu acho que o aluno de baixa visão, na maioria das vezes é mais prejudicado do que a criança totalmente cega... (P 1)

O cego tem mais acesso à leitura, tem o Braille, tem o audiolivro... o baixa visão não foi preparado para ouvir: “eu [o aluno] durmo, eu não consigo me concentrar” (P 2)

O pessoal de baixa visão encontra maior dificuldade de ler as matérias, de material, de acesso aos recursos, maior dificuldade de estudos... (P 3)

Eles têm uma letra horrível, parece que não são alfabetizados... [...] diz que fica com dor de cabeça, [riso] Então porque você não usa os recursos? “Ah, não adianta”. “Então você tem que arranjar um ledor”. Mas ela não quer, entendeu? Ela pensa que lá fora vai ter moleza, vai se dar mal, essa vai ser uma que vai se dar mal... (P 4)

A professora trabalha com o livro, o pessoal do Braille se vira bem, mas o pessoal da baixa visão não enxerga nada. [...] Se eu fosse aluna de baixa visão, numa aula de uma matéria que já dá um pouquinho de sono, e não estou enxergando nada daquele livro, ah, pera aí! Eu vou me distrair, eu vou pra janela, eu vou jogar bolinha de papel, vou ouvir meu MP3. Por isso é que eu acho que têm que ter material ampliado, todos têm que ter a mesma coisa... (P 5)

Minha maior preocupação é se o aluno enxerga sua própria letra, se eles conseguem ler tudo bem. [...] talvez o cego seja mais informado porque ele fica sempre com o radinho, talvez porque como não enxerga ouça mais, eu não sei... Acho que como ainda têm resíduo visual, eles [aluno de baixa visão] não foram habituados a escutar... (P 6)

Já não querem estudar, ficam de má vontade em função da dificuldade visual que estão encontrando. (P 8)

Baixa visão ouve muitas músicas no MP3, mas não ouvem rádio. De repente o cego está acostumado a usar mais a audição. [...] em termos educacionais, a gente percebe que os alunos de baixa visão têm mais dificuldade, que os professores não têm noção do grau de dificuldade visual deles, ou que eles têm vergonha de dizer. [...] é mais fácil o de baixa visão desistir de estudar, desistir de fazer o supletivo, do que o menino cego. [...] se você tem o resíduo visual e começa a ver coisas que têm cores, se você trabalha com figuras aquilo vai chamar atenção, mas se você não tem nada [material adaptado para baixa visão], a sala de aula fica de uma maneira monótona, aquele papel branco, aquele Braille, aquela coisa muito oral, tudo muito verbal, então vai desmotivar, então é mais fácil você encontrar um aluno de baixa visão desmotivado do que um cego. (P 9)

A subcategoria **Braille** contém “falas” em que a preocupação com os alunos que estão perdendo a visão e resistem à aprendizagem do Braille está presente. Esta situação pode ser entendida como dificuldade em aceitar a cegueira. Alguns professores se declaram a favor do ensino do Sistema Braille a todos os alunos, o que corrobora com a identificação do IBC como “escola de cegos” e enfatiza a conservação da visão. A “fala” de P 9, “*é mais fácil você encontrar um aluno de baixa visão desmotivado do que um cego*”, contraria o dito popular “na terra do cego quem tem um olho é rei”, pois P 9 parece dizer que “na casa de cego quem tem um olho é cegado”.

A baixa visão parece não ser “reconhecida” no IBC, na medida em que os professores entendem que se deve poupar o pouco de visão que os alunos têm para não a perderem (conservação da visão). Na “fala” da professora P 12 este entendimento aparece de maneira explícita:

Eu vejo que os alunos de baixa visão, olham o Braille como se eles já tivessem cegos, e não, porque melhoraria o desempenho deles e pouparia o resto de visão que eles têm. Mas não, eles ficam até o final mesmo, não querem não, entende? Até pra escrever, você nota aquela dificuldade. Muitos de baixa visão poderiam estar fazendo Braille para ajudar na leitura. Mas não, eles vão até o final lendo e usando o que eles ainda têm.

As demais “falas” também apontam tal direção:

Fico preocupado com a progressão da perda da visão. [...] tem alunos que já deveriam ter passado para o Braille. [...] Utilizava os dois

sistemas e eu achava isso o cúmulo do respeito pelo professor. O aluno se adaptando à realidade em que vivia. (P 2)

É mais fácil a pessoa aprender o Braille primeiro, embora enxergue um pouco e depois aprender as letras visuais. (P 3)

Por mim, eu acho que entrou aqui, vai cegar ou não vai ficar cego, ele tem que ter conhecimento do Braille. (P 11)

As falas dos alunos que participaram do grupo focal sugerem o ensino do Braille como disciplina obrigatória para todos, uma vez que o IBC é uma escola de cegos e eles estariam em igualdade com os demais colegas. Desta forma, eles já estariam preparados, caso venham perder a visão e, também, porque entendem que a sociedade e o próprio IBC se preocupam mais com o cego.

Minha visão foi cansando, cansando... esforçando demais a vista e poderia perder o que eu tenho [...] Pelo menos eu ainda enxergo vultos de longe.[...] Quem disse? [que é melhor guardar o pouquinho da visão] Os professores todos, a casa toda, o Benjamin todo falou.  
(A 17)

Desde a 4ª série, o próprio Benjamin falou... [risos] (A 8)

Todos falam para poupar a visão. (A 9)

Para poupar a visão dele todo mundo começou a conversar pra ele ir pro Braille (A 11)

Médico falou que pra eu não piorar, não perder minha visão mais rápido do que eu estou perdendo eu tenho que ir pro Braille mesmo.  
(A 10)

Na subcategoria “**cegando**”, denominação bastante utilizada no IBC, contempla atitudes que vão de encontro ao conceito de eficiência visual (BARRAGA, 1982), já abordado no capítulo 2 deste trabalho. Quando o professor trata todos os alunos como cegos, ele passa a ser um obstáculo para que o aluno com baixa visão utilize sua visão residual. Nessa situação, pode-se reiterar o entendimento de que o IBC é uma escola para cegos e o aluno com baixa visão não faz parte desse contexto.

Alguns professores videntes entendem que professores cegos “cegam” os alunos, entretanto isso não surgiu nos discursos dos alunos. Os alunos reiteraram que alguns professores, independente da sua condição visual, dispensam o mesmo tratamento aos alunos cegos e de baixa visão. Essas situações podem ser verificadas nas falas de professores e alunos a seguir:

Alguns professores cegos, que trabalham da mesma forma com os alunos cegos e de baixa visão, dão a desculpa de que são cegos. E o professor que enxerga, que também trabalha da mesma forma? Se ele não tem o conhecimento ele tem a chance aqui dentro de ter, mas não se interessa. [...] O professor cego... eu acho que ele dá aula do mesmo jeito, talvez atinja mais ao aluno cego do que baixa visão, porque quando eu passo por aí, vejo que os alunos cegos estão acompanhando no Braille, a baixa visão está brincando, olhando a janela. Não atinge a todos não, mas vou fazer uma ressalva, porque tem professores cegos que são excelentes professores. (P 5)

Quanto aos professores cegos, que tipo de avaliação eles podem fazer no aluno com baixa visão? Como não são muitos na 2ª Fase, quem enxerga acaba passando as informações pra ele, mas acredito que o professor cego tenha mais dificuldades [...] Ele não enxerga nada, como avaliar o outro que enxerga? (P 7)

Aqui no próprio IBC a gente acaba “cegando” o aluno de baixa visão, porque a gente vai deixando de usar o quadro, isso vai virando uma coisa automática sem perceber [...] Você começa usando e fica com aquilo, é tudo em concreto, é tudo em relevo e aí você acaba ficando em concreto e relevo e vai igualando, vai igualando e deixa de usar qualquer recurso visual. [...] Isso é horrível, isso é horrível, isso é uma coisa que depois a gente pensa: eu passei dois anos com o aluno e não aproveitei a parte visual. (P 9)

Porque eu vou cegá-lo? Pra que vou dar o Braille pra ele agora, se ele enxerga? Então vamos aproveitar o resíduo visual. Mas, já percebi algumas situações de você lidar com o aluno de baixa visão como se ele fosse um cego e querer colocá-lo logo pra aprender o Braille. (P 10)

Fico preocupado em não cegar o aluno de baixa visão, que é o que eu vejo muito aqui dentro. [...] eu acho que o próprio aluno não sabe o que é baixa visão, não sabe trabalhar com a visão. Em alguns momentos ele acaba, por falta de preparo, por falta de estímulo e por falta de orientação, ele acaba se cegando em algumas situações. (P 13)

Eu aqui dentro sou tratado como cego, né? (A 17)

A escola me vê como cega. Se eu deixo cair alguma coisa, apanham – “está precisando de ajuda? Olha! O negócio tá aqui. Você tá vendo?” Então, as pessoas ficam em cima de mim. Eu sinto isso. (A 18)

A segunda categoria **informação** se refere aos dados sobre os alunos de baixa visão que o professor recebe ou necessita receber. Percebe-se uma preocupação direcionada à progressão ou não da perda visual (a cegueira), a indicação dos recursos específicos e o tamanho da letra exigida. Os 13 professores participantes afirmaram que não recebem informações ou recebem poucas, mas estas estão disponíveis no Setor de Baixa Visão, porém raramente a ele recorrem, preferindo obtê-las através dos colegas

ou dos próprios alunos. Se as informações existem e os professores não procuram, parece que o Setor fica à espera da demanda, não busca difundir as informações e envolver os professores:

Infelizmente não temos nenhuma informação, a gente tem que buscar essas informações. (P 1)

Muito pouca informação... eu gostaria de acompanhar essa evolução... se está havendo perda visual... qual o grau de visão... velocidade visual... que tipo de letra ele pode ler... que tipo de recursos. (P 2)

Gosto de saber a patologia, histórico, prognóstico... como o meu aluno vê... se existe uma tendência da visão reduzir. (P 3)

Sempre tem reunião da 4ª para a 5ª série [...] elas vão dizendo como é cada aluno, agora na 6ª não tem. Gostaria de informações inclusive sobre os alunos cegos, assim: que tipo de problemas eles têm no olho é... podem ter algum distúrbio? Quero saber como lidar com cada um [...] tem aluno lá que tem distúrbio bipolar. (P 4)

Quando a gente recebe os alunos da 2ª Fase, nós temos reunião com o professor da série anterior, ai ele passa se tem mais dificuldade, se precisa ficar mais perto da janela, com esse tipo de coisa a gente se preocupa pra ver como o aluno vai se sentir melhor, a ampliação que ele consegue, se a letra é vinte e quatro [...] nas outras séries não tem. É preciso saber a patologia, se aquilo vai progredir [...] eu sempre procuro conhecer, saber o que ele tem exatamente, eu vou no Serviço Social saber, eu vou lá embaixo saber [...] mas eu já me preocupo mais com o lado psicológico do aluno. (P 5)

Hoje em dia não estamos recebendo nenhuma informação e a gente às vezes não tem tempo pra ir lá buscar [...] marcam as consultas dos alunos e a gente está com turma e não pode assistir [...] parece que quando o professor quiser solicita. [...] Acho muito importante você saber a patologia, qual é o problema da criança, como é que ela enxerga, se pode usar algum recurso, que às vezes tem criança que o recurso não ajuda muito. (P 6)

Nós recebemos os alunos novos com baixa visão e, pelo menos esse ano, a gente não recebeu nenhuma informação. [...] Se a tendência é gradativamente perder a visão ou se é uma coisa que já está estacionada. Essa coisa do tamanho da letra, uma padronização do tamanho da letra. (P 8)

A gente não tem informação de que tipos de recursos ele pode ou deveria usar. [...] quando eles chegam, de não saber o quanto são capazes de ler, se eles vão conseguir acompanhar aquele tamanho de fonte, se eu preciso aumentar o espaço entre as linhas. (P 9)

Nenhuma. Às vezes vou lá embaixo e pergunto. Isso eu já fiz muito, agora não muito. (P 11)

Não, não tem informação. [...] Saber o tipo de lupa, qualquer tipo de material que eles venham a usar. (P 12)

Nenhuma. Você não sabe qual é o olho predominante, a patologia... [...] Se você tivesse um background teórico pra poder desenvolver um trabalho seria muito melhor. Porque que a gente não tem nenhum suporte desse aqui. [...] qual o tipo de recurso prescrito pra esse aluno? Eu gostaria de saber qual é o prognóstico desse aluno, a acuidade visual, como ele está enxergando? A gente não tem idéia nenhuma. A gente vê tudo pela experimentação. (P 13)

A terceira categoria **recursos** se refere aos auxílios ópticos e não ópticos e aos materiais didáticos adaptados, indispensáveis aos alunos com baixa visão para a melhora do desempenho visual. Verificou-se que os alunos da 2ª Fase não são estimulados para utilização dos recursos e, em algumas disciplinas, também não recebem o material ampliado. Para longe não têm necessidade, uma vez que o quadro não é utilizado (tratamento igual para todos: “cegando”).

Percebe-se a ênfase dada à “conservação da visão”, poupá-la. Pode-se depreender que os discursos dos professores remetem à idéia de que “como os alunos enxergam” não precisam de ampliação ou de recursos, além de que o esforço para leitura pode acelerar a perda da visão:

Tem crianças de baixa visão que nem sabem disso e outras se negam a usar um telessistema ou uma lupa eletrônica... [...] médico a gente já tem, prescrição a gente já tem, agora a execução dessa prescrição é o que preocupa... nós temos os recursos que não estão sendo usados... [...] as crianças cegas têm o material em Braille e as crianças de baixa visão não têm ampliado. (P 1)

Nem todos os alunos conseguem se dar bem com aquela tal reguinha, alguns precisam de algo mais, é tudo material caro... a lupa eletrônica. [...] o máximo que a casa proporciona é a reguinha. [...] sou totalmente favorável ao recurso óptico, eu prefiro do que o tipo ampliado. [...] eu acho que com os recursos os problemas estariam resolvidos. (P 2)

Estou fazendo apostilas com letra maior pros que vêm menos e os outros pegam o livro mesmo sem aparelho. A maioria não usa os aparelhos, eu não entendo isso! [...] não usam e eles enxergam o livro, não sei como se eles têm baixa visão. [...] faço 24 em Arial negrito, baseada no que as outras professoras que são videntes fazem e a prova é sempre assim e eles enxergam [...] eles não se adaptam, não usam, aquela coisinha, não sei o nome daquilo... é lupa. Eu acho que é porque eles não se acostumaram a usar. Eu acho. (P 4)

Tem o problema de onde guardar, quem vai ficar responsável, porque não pode ficar na mão deles, quer dizer, é uma coisa complicada. (P 5)

A ajuda que eles precisam seria no sentido de usar mais os recursos em sala de aula e de ter mais material didático. [...] tem régua, tem a lupa, mas tem aluno que não gosta de usar, não gosta [...] acredito que alguns não conseguiram se adaptar. Esse ano não tenho nenhum aluno usando recursos. [...] Tem livro em Braille e não tem ampliado. Eu acho que é uma dificuldade que o aluno tem. (P 8)

O problema todo da 2ª Fase que a gente tem em relação aos recursos é sempre onde deixar guardado o recurso. [...] Pode passar pela cabeça de alguns professores que os recursos, a ampliação das letras podem resolver o problema, mas a baixa visão não é só o recurso em si [...] A gente percebe que deixou de utilizar a visão do aluno, quando no 8º e 9º ano eles já estão saindo e saem preparados em termos acadêmicos pra poder acompanhar lá fora, mas lá fora, eles vão ter que sentar mais perto do quadro e aí... bate aquilo na gente: puxa, mas eles pararam de usar o quadro... Na 2ª Fase, raramente alguém usa o quadro. (P 9)

Quando tem uma peça no Teatro se o aluno recebe um folder em Braille, a baixa visão também tem o direito de receber ampliado e isso não acontece. Nesse ponto o cego é privilegiado. [...] não vejo eles utilizando os recursos. [...] já escutei aqui que o recurso não ajuda o aluno, mas talvez seja porque o aluno não tenha sido estimulado pra aprender a usar aquele recurso. Eu acho que pode ser por aí, porque se ele for desde pequeno habituado, estimulado a usar aquele recurso... (P 10)

Na 2ª Fase nenhum aluno utiliza os recursos. (P 11)

Ampliação a gente faz. É o único recurso que é feito, assim mesmo obedecendo um geral e não específico para cada aluno... Arial 24. É geral pra todos. [...] eu uso apostila, em Braille e ampliada. (P 12)

Já que a gente não consegue ampliar, deve tentar fazer com que esse aluno use o recurso óptico pelo menos em sala de aula. [...] os professores não utilizam os recursos e quando utilizam, utilizam fazendo cara feia, reclamando do próprio recurso, não, mas o aluno só pode ter essa régua dentro de sala de aula. Não pode levar a régua pra ler nada fora, então fora da sala de aula está cegado e em sala de aula está enxergando. Falta ele conhecer o recurso, dele saber usar o recurso, dele perceber que o recurso melhora realmente a possibilidade visual. Por que o cego recebe uma reglete e o cara de baixa visão não pode receber uma lupa? [...] tem livro em Braille, mas esse livro não tem ampliado. (P 13)

As “falas” de alguns alunos confirmam essas situações:

Minha solução é ir pro Braille mesmo, porque o CCTV eu até estava treinando... treinei tudo lá embaixo... só que cansa muito a minha vista, então isso pode piorar, eu posso perder minha visão mais rápido ainda do que estou perdendo, entendeu? (A 10)

Acesso aos recursos a gente tem, você vai lá e pega, mas eu particularmente não preciso, entendeu? A matéria aqui é transmitida oralmente, então, a idéia é que você usasse a telulupa para enxergar o quadro. Então quase o deficiente visual não usa o recurso porque a

apostila é ampliada, o professor dita, então não precisa usar o quadro. (A 11)

Quem não lê tem que procurar um leitor. [...] Eu acho que todos os livros deveriam ser ampliados, porque como eu tenho pouca visão eu acho que deveria ser ampliado. (A 18)

A quarta categoria **baixa visão** foi dividida em três subcategorias: sofrimento, não-aceitação e indefinição.

Na subcategoria **sofrimento**, a baixa visão é percebida por oito professores como “sofrimento” associado à incompreensão das pessoas no sentido de tratá-las como videntes e, conseqüentemente, se esperar respostas compatíveis com a vidência. Nesse contexto, incorporam-se professores mal preparados, falta de acesso aos recursos, cansaço, dor, angústia, aflição, medo. Nas “falas” de P1 e P5, percebe-se o poder do grupo social (escola de e para cegos), enquanto que nas “falas de P10 e P13, os de baixa visão parecem viver o sofrimento psíquico do desamparo aprendido:

Dependendo da patologia são meninos que sofrem pra ler, sofrem pra escrever, há todo um ambiente [...] que circunda esse menino, então isso acaba dificultando a vida dele, quando deveria ser o inverso [...] muitas vezes não é a dificuldade pedagógica, é bloqueio emocional, é inconformismo. (P 1)

As crianças não lêem muito porque se cansam, elas se cansam. (P 2)

Quando eles vão pro Pedro II eles sofrem pra caramba, quando eles vão para outras escolas também eles sofrem muito porque o professor não está preparado pra receber, a maioria não quer nem saber. (P 4)

Um tem uma baixa visão melhor e não precisa de suporte, não precisa usar reguinha, o outro precisa da régua, e usa... aí começa a gozação, e quem precisa não quer mais, por isso que eu digo: a baixa visão sofre, eu acho que o cego é cego, não tem problema, ele escreve em Braille na reglete, na máquina, mas a baixa visão é uma complicação. (P 5)

O professor põe tudo no mesmo saco, faz tudo igual, “vai me dar muito trabalho fazer vinte dois pra um e vinte e quatro pra outro [...] Então eu acho que eles têm muito mais dificuldade do que os cegos, eles sofrem mais. [...] A pessoa com baixa visão tem muita dor de cabeça e chega um ponto que cansa, que é cansativo. (P 6)

Algumas pessoas que têm baixa visão passam por enxergar, então vão sofrer em várias circunstâncias da sua vida. As pessoas não têm noção do que é o problema de uma pessoa que tem baixa visão. [...] Os que enxergam têm medo de ficar cego. A maioria que tem baixa visão o desespero deles é ficar cego, o medo é ficar cego. [...] acho que eles tentam, lutam o máximo que eles podem para tentar enxergar pra não

ler em Braille, não serem encaminhados para o Braille. Eles têm pavor. (P 10)

Você já está enxergando mal e de repente enxergar pior ainda é uma coisa que mexe com a cabeça. Nesses casos tem outro complicador que é a parte emocional da baixa visão que o cego não tem. Essa parte é outro fator de complicação tanto pra ela como pra família. (P 13)

A subcategoria **não-aceitação** se refere à cegueira. A resistência dos alunos pela aprendizagem do Braille se faz presente na época em que é desencadeada a perda progressiva do resíduo visual, por estar relacionada com a não-aceitação da cegueira, uma vez que no grupo focal foi evidenciado o desejo do ensino do Braille como disciplina obrigatória para todos os alunos. Exemplos de “falas” de professores e de um aluno que comprovam esta posição:

Progressão da perda... aí de repente eles ficam na fronteira entre a tinta e o Braille... e parece que eles não conseguem assumir essa nova realidade [...] devido a questão da progressão da perda visual, ele também perde cognitivamente, então tem dificuldades de ler livro, de fazer uma letra... a letra dos alunos de baixa visão é um garrancho... nem eles mesmos conseguem ler. (P 2)

O aluno rejeita totalmente o Braille [...] então tem que ter aquele lado todo da psicologia, conversar pra ele aceitar o Braille, aceitar que ele é um adolescente que está perdendo a visão, sabe, eu acho assim muito complicado. [...] Viram os recursos, mas não querem. Eles se sentem mal, eles rejeitam a própria deficiência, se sentem inferiorizados. (P 5)

Eles têm resistência, acham que estão enxergando. Às vezes eles sabem que querem acreditar que ainda estão enxergando, mas não estão mais, resistem [...] Ele não quer passar pra escrita Braille, não quer usar bengala e vai continuar camuflando o quanto ele puder. (P 7)

Eles não gostam de demonstrar que não conseguem ver determinadas coisas e que precisam ampliar muito. Eles não gostam de admitir [...] com os adolescentes a gente percebe que não querem aceitar que têm o problema e quando saem querem ficar destacados do grupo [dos cegos], a gente percebe a não-aceitação. (P 9)

A maioria rejeita o Braille porque o Braille pra eles significa cegueira. (P 12)

Se eu não enxergasse, o que seria de mim? [burburinho geral] Eu iria ficar meio que perdida, meio que, não sei explicar... eu iria me sentir rejeitada pela sociedade, porque acho que eu não aceitaria perder a visão, entendeu? (A 1)

Na subcategoria **indefinição**, a baixa visão é relacionada com o despreparo do outro em reconhecer e lidar com os indivíduos de baixa visão, que são percebidos como videntes, os cuidados são dispensados somente aos cegos. Essa subcategoria se aproxima da subcategoria sofrimento, pois a baixa visão transita entre duas realidades: vidência e cegueira. A dita cegueira se “instala” a partir da falta de acesso aos recursos especializados que proporcionam o conforto visual (subcategoria “cegando”).

Com relação à subcategoria indefinição, o cego desfruta melhor situação. A indefinição se forma a partir de uma realidade polarizada, ou é cego ou é vidente. Neste caso a baixa visão não existe. Como o indivíduo de baixa visão não é nem uma nem outra coisa, então vive em um não-lugar, o qual é fonte de sua angústia, do desamparo diário, que pode resultar na perda de vontade de viver:

Criança cega tem uma identidade: é Braille... a criança com baixa visão transita entre duas realidades [...] o cego é cego, ele sabe, ele não tem que se conformar, ele é. O menino de baixa visão não é vidente. O menino de baixa visão não é cego. (P 1)

As pessoas não estão preparadas para lidar com a baixa visão, não são olhadas com tanta atenção, as pessoas ficam mais cuidadosas com o cego [...] a pessoa com baixa visão está numa situação difícil, porque ela nem é cega, nem vidente. [...] os de baixa visão são discriminados pelos dois, tanto pelo que enxerga como pelo que não enxerga... ele fica numa situação de quem é e não é... É igual ao mulato, não é negro nem é branco. (P 2)

As pessoas sentem alguma desenvoltura e pensam: ‘esse cara enxerga’, no entanto é ilusão. O cara esbarra, se machuca e o outro diz: ‘você não enxerga não?’ [...] eles não são cegos nem videntes. (P 3)

Eles não são nem cegos nem videntes. Então, pra eles aí fora é muito mais difícil que ser cego. (P 4)

Tem um aluno com baixa visão, muito gaiato, que brinca comigo: ‘eu sou mulato, eu não sou nem negro nem branco’ (P 5)

Eles não enxergam tão bem como nós, mas também não são cegos. Eles têm dificuldade realmente pra sociedade, pra andar, pra pegar um ônibus... é pior do que um cego, porque o cego está lá, não enxerga, todo o mundo vai ajudar e o baixa visão todo mundo acha que enxerga. [...] Eles falam que no Metrô, mesmo dizendo que são deficientes, muitas vezes são obrigados a se levantarem pra dar o lugar: “mas você enxerga!” [...] lá fora eles vão ser tratados como se não tivessem problemas visuais, e lá sim, eles vão ter dificuldades. (P 6)

O cara está numa situação em que as pessoas acham que ele tem visão para fazer determinadas coisas, aí ele já não pode [...] Talvez por alguns professores possa haver mais cobrança em cima do aluno que tem baixa visão, que enxerga alguma coisa. É diferente do aluno que é cego. Ele fica ali numa... naquilo entre o ver e o não ver. Entre o ver e o não ver... (P 7)

Ele tem a dificuldade das pessoas acharem que ele enxerga normal, que não tem problema nenhum [...] Os alunos de baixa visão, em muitos casos, são tratados como pessoas que enxergam mesmo. Não é como o cego que é cego e ponto. Então, você já sabe que aquela pessoa não enxerga, mas os de baixa visão não. Você acha que ele está vendo perfeitamente, mas não está e às vezes pode ser tratado como cego. Isso é bem complicado. (P 8)

A pessoa já sabe que o cego não enxerga. O professor vai se preocupar com ele ou vai dizer: eu não sei lidar com a sua cegueira, se vira. Isso é o que a gente ouve os alunos falarem, mas o de baixa visão não. Ele está no meio termo. Tem horas que enxerga, tem coisas que ele não enxerga, e o professor fica desorientado. [...] Lá fora, eu acho que é pior ainda, porque o aluno passa por preguiçoso: não acompanha porque não quer, não fez porque não quis. (P 9)

A quinta categoria **dificuldade do professor** é composta por “falas” referentes aos problemas inerentes à baixa visão, tais como: letra ruim, dificuldade na leitura, não-aceitação da perda visual, falta de acesso e de utilização dos recursos especiais e o desconhecimento dos problemas visuais dos alunos. Esses são fatores que dificultam e desorientam os professores, entretanto alguns docentes revelam situações nas quais se observa falta de conhecimento aprofundado sobre a baixa visão.

Pode-se dizer que esta categoria engloba ocorrências intrínsecas à baixa visão que levam ao sofrimento, que podem ser decorrentes da não-aceitação da perda e da indefinição. É nessa rede de significados relacionados às dificuldades encontradas que os professores objetivam a baixa visão, como apontam as “falas” reproduzidas a seguir:

Na identificação das letras, eles não conseguem escrever articulado.  
(P 2)

Ler o que muito dos alunos escreviam. (P 3)

Esse ano está muito bom, por que os alunos estão enxergando muito bem. Resolvendo o problema do livro [ampliação] as dificuldades são resolvidas, porque o resto é problema de aprendizagem, de leitura, essas coisas que tem na escola comum. Porque aluno, é tudo o mesmo, pode ter um monte de material bom e não querer nada. (P 4)

Quanto à ancoragem, de acordo com Moscovici (2001), esta é entendida como um processo que torna o objeto estranho e perturbador em algo familiar. Portanto, pode-se dizer que a representação social sobre baixa visão, produzida por professores das turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental do IBC, está ancorada na vidência, podendo ser condensada no slogan “quem poupa tem!”

## Conclusão

Diferentes pesquisas (AMIRALIAN, 2002; MASINI, 1997, por exemplo) já mostraram que pela incompreensão da condição visual de pessoas com baixa visão e das dificuldades causadas pela ansiedade da não-satisfação de suas necessidades, elas encontram maiores obstáculos do que as pessoas cegas.

No espaço escolar observa-se que a falta de entendimento sobre a baixa visão acarreta avaliações equivocadas do professor em diversas situações do cotidiano em sala de aula. Muitas vezes, ele não oferece a atenção requerida ao aluno ou não adota os procedimentos adaptativos necessários para seu conforto visual. Tais atitudes podem ser entendidas como uma idealização do professor de que o aluno com baixa visão “enxerga”, assim não há necessidade desses procedimentos. Neste sentido, pode-se concluir que o aluno com baixa visão não é visto como deficiente.

Na tentativa de entender o que orienta as práticas dos professores, compartilhou-se o pensamento de Jodelet (2001) de que o homem constrói suas representações para interpretar e enfrentar o mundo a sua volta e estas norteiam as práticas cotidianas. Destaca-se então, a importância da teoria das representações sociais na análise do fenômeno social que permeia o fazer docente no processo educacional do deficiente visual, em especial o aluno com baixa visão. Dentro da perspectiva das representações sociais, não existe o certo ou o errado, o melhor ou o pior, mas o entendimento e o conhecimento das várias faces que um único acontecimento pode tomar e da análise das razões que estão por trás destas representações.

Considerando a estreita relação entre práticas e representações, torna-se necessário conhecê-las para que se efetivem mudanças nas práticas. Para isso, esta pesquisa investigou os indícios das representações sociais construídas por professores das turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental do Instituto Benjamin Constant sobre a baixa visão. Devido à importância da triangulação dos resultados, adotou-se uma abordagem multimetodológica com aplicação de cinco técnicas de coleta de dados em coerência com os objetivos propostos e fundamentada na teoria das representações sociais. Tal averiguação possibilitou a compreensão do modo pelo qual o docente desenvolve sua prática pedagógica.

Os resultados encontrados indicam que os professores ancoram os sentidos de baixa visão na “vidência” e os objetivam nas “dificuldades”. O núcleo figurativo desta

representação social se encontra condensado no slogan “quem poupa, tem!”, isto é, “poupar a visão para não perder”, o que desmistifica a desmistificação de que a utilização do resíduo visual pode levar a perda visual ou acelerar seu processo.

Pode-se depreender que os professores que participaram desta pesquisa, parecem estar desenvolvendo práticas pedagógicas com o aluno de baixa visão voltadas para a representação da “conservação da visão”, adotado pela educação especial no século passado, embora tenham informações referentes ao paradigma da “eficiência visual” adotado pela educação especial a partir da divulgação dos estudos de Barraga (1982), que enfatizam a estimulação e a utilização da visão residual com vistas a um melhor desempenho visual.

Entende-se que, em consonância com a teoria das representações sociais, a aquisição de conhecimentos aprofundados sobre a baixa visão pode provocar mudanças na estrutura das representações produzidas pelos sujeitos.

Os professores participantes não têm formação específica sobre o tema, apesar de alguns terem realizado cursos de educação especial ou de deficiência visual. O que se verificou é que esses cursos enfocam mais a área da cegueira. Conhecimentos específicos sobre a baixa visão são provenientes da prática pedagógica e de informações aligeiradas obtidas através de eventos promovidos pela própria Instituição ou por outros órgãos, além das transmitidas informalmente pela equipe do Setor de Baixa Visão do IBC e pela participação em cursos de curta duração.

Mesmo aliando o conhecimento adquirido à prática desenvolvida na ação pedagógica, verificou-se que os docentes, embora reconheçam a necessidade da utilização de recursos específicos e sua importância para melhorar o desempenho visual, não estimulam a sua utilização. Conclui-se que a prática pedagógica é orientada pela representação social de baixa visão em que poupar este sentido é considerado melhor. Pois, caso não se poupe a visão, ela pode sofrer alguma lesão ou o processo de perda será acelerado.

Compreender como cada aluno utiliza a visão e como pode ser auxiliado a fazer um uso mais eficiente do resíduo visual constitui uma condição indispensável para que os professores utilizem estratégias de diferenciação pedagógica, que permitam melhorar os níveis de sucesso escolar.

Se o modelo figurativo de baixa visão é “poupar a visão”, “guardar o que resta para outros usos”, então a ação do Setor de Baixa Visão tem um alvo definido: mudar esta representação social. Nesta perspectiva, sugere-se que o Setor desenvolva

campanhas e atividades mais agressivas para que possa haver uma mudança da representação de baixa visão. Sugere-se também que o IBC elabore estratégias de ações destinadas à sensibilização e capacitação dos docentes ligadas à questão da pessoa com baixa visão e crie mecanismos de mobilização e motivação para esses profissionais. A identificação das implicações das representações sociais sobre a baixa visão elaboradas por professores associada a um conhecimento mais sólido sobre a mesma colaboram para possíveis transformações de atitudes e mudanças da prática pedagógica, favorecendo aos alunos melhor aprendizagem e melhores condições para o prosseguimento das suas atividades acadêmicas para além do IBC. Todavia, a prática social da Instituição constitui um sério obstáculo, uma vez que é uma escola de e para cegos cujo grupo social institucionalizado agrega uma identidade que é a do cego e nele não têm lugar os videntes e os de baixa visão.

Este estudo pretende colaborar para que o IBC saiba responder cada vez melhor ao aluno com baixa visão, proporcionando aprendizagem mais eficaz e possibilitando melhores condições de acesso à participação social.

Tendo em vista a lacuna de estudos e pesquisas na linha das representações sociais sobre a baixa visão, espera-se que esta investigação possa contribuir para ampliação do conhecimento sobre o tema e sirva de incentivo na elaboração de diretrizes e desenvolvimento de novas pesquisas na área.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. De l'importance de représentations sociales dans le problèmes de l'exclusion sociale. In: \_\_\_\_\_. *Exclusion sociale, insertion et prevention*. Saint Agne, Editions Erès, 1996.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). *Representações sociais: teoria e prática*, p. 27 - 37. João Pessoa, Editora Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*, p. 23-34. Rio de Janeiro, Museu da República, 2005.

\_\_\_\_\_. Methodologie de recueil des représentations sociales. In: \_\_\_\_\_Pratiques sociales et représentations, p. 61 Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais*, p. 59-82. Goiânia, AB, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicados à educação. *Em Aberto*, p. 60-78. Brasília, v. 14, n. 61, 1º. trim.1994.

\_\_\_\_\_. Representações dos educadores sociais sobre os meninos de rua. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p. 497-524. Brasília. V. 77, n. 187, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, p.17-37. São Paulo, n. 14-15, 1º - 2º sem. 2002.

\_\_\_\_\_. et al. Os sentidos de ser professor. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, p. 61-73. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. V.1, n.1, jan./jun 2004.

\_\_\_\_\_. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, C. O.; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.). *Representações Sociais: uma Teoria sem Fronteiras*, p. 141-150. Rio de Janeiro, Museu da República Ed., 2005.

\_\_\_\_\_; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, 2ª Ed. Pioneira, 1999.

AMARAL, Ligia A. *Pensar a diferença*. Brasília, CORDE, 1994.

AMIRALIAN, Maria Lucia T. M.. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. Prefácio: Walter Trinca. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. *A criança deficiente visual com problemas de aprendizagem: um modelo para atendimento integral*. São Paulo, Lide, 2002.

ARAUJO, Sonia Maria D. de. Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: a história do Instituto Benjamin Constant. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

ARCHANJO, Vânia W. Deficiência visual: entre esclarecimentos e reflexões. Partes. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educação/deficienciavisual.asp>. Acesso em: 31 jan. 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARRAGA, Natalie C. Program to develop efficiency in visual functioning source book on low vision. Tradução Fundação para o Livro do Cego do Brasil. Louisville: American Printing House for the Blind, 1982.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

BRASIL. *Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro: história e estatística: comemoração do Centenário da Independência Nacional*, p. 473-475. Rio de Janeiro, Tipografia do Anuário do Brasil, 1992.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: formação de Professor. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. PNBE/ESP. Edital de convocação para inscrição no processo da avaliação e seleção de obras de orientação pedagógica aos docentes da educação especial bem como de obras de literatura infantil e juvenil aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais das escolas públicas de educação básica e instituições privadas especializadas sem fins lucrativos para o programa nacional biblioteca da escola – Educação especial – PNBE/ESP. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 de jan. 2008. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br>. Acesso em: 04 fev. 2009.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em :19 jul. 2009

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Benjamin Constant. Portaria n 398 de 15 de março de 1994. Aprovar o Regimento Interno do Instituto Benjamin Constant. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n. 15, 16 de março 1994, seção 4.

BRUNO, Soraia C. Representações sociais dos professores de educação infantil sobre a formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

CAMPOS, Pedro Humberto F. Abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In:\_\_\_\_\_. *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia, Editora da UCG, 2003.

CARVALHO, Keila. M. et al. Pedagogia em visão subnormal. In: CASTRO, D. D. M.. *Visão Subnormal*. p.155-163. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1994.

CASTRO, Eunice F. de. Uma investigação sobre a estrutura cognitiva e a aprendizagem no portador de deficiência visual: visão subnormal. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CERQUEIRA, Jonir B. *Regimentos do Instituto Benjamin Constant 1854/2004*. Disponível no Acervo Bibliográfico da Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação do IBC.

CIRINO, Roseneide B. Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2007.

COIMBRA, Ivanê D.. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador, EDUFBA, 2003.

COLENBRANDER, August. Reabilitação de baixa visão. In: VEITZMAN, S. *Visão Subnormal*, p.65-75. São Paulo, Cultura Médica, 2000.

CORSI, Maria da Graça F. *Visão subnormal: intervenção planejada*. São Paulo, M.G. F. Corsi, 2001.

COSTA FILHO, Helder A. da. Análise Crítica do desempenho evolutivo da Visão Subnormal no Instituto Benjamin Constant. Dissertação (Mestrado em Administração da Prática Oftalmológica). Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, 2004.

COSTA, Wilse A. da; ALMEIDA, Angela Maria de O. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Disponível em [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as\\_teorias\\_das\\_repres.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as_teorias_das_repres.html). Acesso em 13 dez. 2007.

COUTINHO, Maria da Penha de L., GONTIES, Bernard; ARAUJO, Ludgleydson Fernandes de *et al*. Depressão, um sofrimento sem fronteira: representações sociais entre crianças e idosos. *PsicoUSF*. [on line]. dic. 2003, v. 8, n. 2, p.183-192. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br>. Acesso em 06 agosto 2009.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo R.; SUCENA, Luiz Fernando M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Disponível em

[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf). Acesso em: 22 jun. 2009.

DOENÇAS DA VISÃO. Disponível em: <http://www.diarioon.com.br/arquivo/4101/cadernos/viver-11640.htm>. Acesso em: 30 maio 2009.

ENDERLE, Clarissa M. A inclusão/exclusão no imaginário de uma portadora de visão subnormal: instaurando novos sentidos na educação. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2002.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHLOVITCH, Sandra (Orgs). *Textos em representações sociais*, p.31-59. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 2003.

FERNANDES, Sandra Maria C. Educação e construções identitárias: o silenciamento na expressão de crianças deficientes visuais. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

FIGUEIREDO, João Ricardo M. O desempenho de alunos de baixa visão em aulas de Inglês como língua estrangeira em classes inclusivas. In: COLÓQUIO VER E NÃO VER: cognição e produção de subjetividade com portadores de deficiência visual. Rio de Janeiro. [Trabalho apresentado]. Rio de Janeiro: UFRJ/IP, Instituto Benjamin Constant, 2007.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. *Revista Benjamin Constant*, v. 11, n. 30, p. 3-9, abr. 2005.

GATTI, Bernardete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 02 fev. 2009.

GLAT, Rosana. *A integração social do portador de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro, Agir Editora, 1989.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed., Rio de Janeiro, LTC, 1988.

HAGUETTE, Teresa Maria F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 1997.

HILDEBRANDT, Torres H. Contando a história do IBC através de alguns de seus regimentos. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, IBC/MEC. Revista Comemorativa de 150 anos do Instituto Benjamin Constant, p.28, set. 2004.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/Ibge1.htm>. Acesso em: 24 maio 2009.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. 150 Anos de Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Fundação Cultural: Monitor Mercantil, 2007.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In MOSCOVICI, Serge. *Psicología Social II*, p. 469-494. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). *As representações sociais*. Prefácio: Celso Pereira de Sá. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. *Técnicas de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo, Editora Atlas, 1996.

LAHLOU, Saadi. Tecnologia e cultura das representações sociais. In:\_\_\_\_\_. *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras*. , p. 99. OLIVEIRA, C. D.; CAMPOS, P. H. F.(Org.). Rio de Janeiro, Museu da República, 2005.

LÁZARO, Regina Célia G. Deficiência visual. Disponível em [http:// www.ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br). Acesso em: 30 maio 2009.

LEMOS, Mendes F.; FERREIRA, Paulo F. Instituto Benjamin Constant uma história centenária. *Revista Benjamin Constant*, n.1, p. 3-5, 1995.

LEMOS, Edison R. Educação de Excepcionais: Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil. Tese de Doutorado em História da Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

LISBOA, Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Compreender a baixa visão. Disponível em [http://www.dgidec.mec.gov.br/fichdownload/ensinoespecial/compreender\\_baixa\\_visao.pdf](http://www.dgidec.mec.gov.br/fichdownload/ensinoespecial/compreender_baixa_visao.pdf). Acesso em:30 maio 2009.

LOWENFELD, Brittain. *Psychological Foundation of Special Methods in Teaching Blind Children*. Zahl, P. A. (eds.) Blindness, New Jersey: Princeton University Press, 1950.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2ª ed. São Paulo, EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Psicologia educacional: tentativa de delimitação do campo – 1989. *Psicologia da Educação*, p. 43-52. São Paulo, n. 9, jul./dez., 1999.

MARTIN, Manuel B; BUENO, Salvador T. Deficiente visual e ação educativa. Disponível em <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-defviseaccaeducativa>. Acesso em 29 maio 2009.

MASINI, Elcie A. S. Intervenção educacional junto à pessoa deficiente visual (D.V.). In: MASINI, E. A. F. S. et al. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. Enfoque fenomenológico da pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 1996.

MEAD, George H.t; MORRIS, Charles W. *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, Ill.; The University of Chicago press, 1934.

MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*, p.31-59. Petrópolis, 2ª Ed.Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávia; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis. Vozes, 80 p. 2002.

MONTEIRO, Gelse B. M.. Concepções e uso de auxílios ópticos por escolares com deficiência visual. Dissertação. Mestrado em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MONTEIRO, Lucia Maria F. da S. O retorno de alunos deficientes visuais ao espaço da escola especial: afinal como caminha a inclusão? Dissertação. Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, Maria E. A. (org.) *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 1994. 135p. Apud: COLUS, Fátima A. Maglio. *Construção Social de Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura-Lacerda. Ribeirão Preto, 1006.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo. Pioneira, 2002.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Press Universitaires de France, 1981.

\_\_\_\_\_. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, Denise (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: P.U. F., 1993 (1989), p.62-86.

\_\_\_\_\_. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). *As Representações Sociais*, p.45-66. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. O fenômeno das representações sociais. In:\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*, p. 29-109. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

NÓBREGA, Sheva M. da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva P.; JESUINO, Jorge C. (Orgs.). *Representações Sociais: teoria e prática*, p. 56. 2ª ed. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2003.

OLIVEIRA, Denize C.; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.). *Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro, Museu da República, 2005.

PAIVA, Angela D. Os elementos sensoriais nos sonhos de pessoas com cegueira congênita. Dissertação. Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

PAVARINO, Rosana Nantes. Teoria das representações sociais: pertinência para as pesquisas em comunicação de massa. Disponível em [http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003\\_NP01\\_pavarino.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP01_pavarino.pdf). Acesso em 07/09/2009.

RANGEL, Mary. *Bom aluno. Real ou ideal?* Petrópolis, Vozes, 1997.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Universidade Estadual Paulista, v. 10, n. 3. Marília, ABPEE/FFC, Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. v. 13, n. 1. Marília, ABPEE/FFC, Unesp, 2007.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de Psicologia*, p.39-45. Campinas, v. 23, n. 1, mar. 2006.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica R. de; SARTOR, Carla D. *Pesquisando...Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro, Ed. Universitária Santa Úrsula, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, Editora Vozes, 2ª Ed. 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Saúde. Retinopatia da prematuridade. Disponível em [http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/ass\\_farmaceutica/0026/tropi\\_camida\\_fenilefrina\\_retinopatias.pdf](http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/ass_farmaceutica/0026/tropi_camida_fenilefrina_retinopatias.pdf). Acesso em: 30 maio 2009.

SIDNEY, Jucimar L. J. Relação da baixa visão e aprendizagem. Disponível em: <http://jucimarsidney167.blogspot.com/2008/08/relao-da-baixa-viso-e-aprendizagem.html>. Acesso em: 07 jun. 2009.

SILVA, Saulo César da. Os estereótipos sociais e as narrativas: a construção das identidades sociais da pessoa com deficiência visual. Centro Universitário Álvares Pentead. São Paulo. 2008. Disponível em <http://www.pasoapasso.com.ve/CMS/imagens/stories/variospdfs/saulosilva.pdf>. Acesso em 22 fev.2008.

SOMBRA, Luzimar A. Educação e Integração Profissional de Pessoas Excepcionais: Análise da legislação. Dissertação. Mestrado em Educação Especial. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

\_\_\_\_\_. Evolução histórica sobre as pessoas excepcionais. Apostila do Curso de Especialização de Professores de Deficientes Visuais de 1º e 2º Graus – MEC/SEESP/IBC, Rio de Janeiro, 1982.

SOUSA, Joana B. Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SOUZA, Nivaldo Vieira de. Doenças do corpo vítreo, retina e uveíte. *Medicina*, Ribeirão Preto, n. 30(1): 69-73, jan./mar.1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7ª ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James, M. *O Indivíduo Excepcional*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_. O indivíduo excepcional. In: GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

TURATO, Egberto R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência política e no Marketing Político. *Opinião Pública*, p.1-15. Campinas, v. 7, n. 1, 2001.

VEITZMAN, Silvia. *Visão Subnormal*. São Paulo, Cultura Médica, 2000.

WILSON, Tania. C. P.; ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista de Educação e Cultura Contemporânea*, p.75-87. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 1º sem. 2004.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*, p. 294. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **ANEXOS**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT  
DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO

## AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Comunico que os pesquisadores **REGINA CÉLIA GOUVÊA LÁZARO** estão autorizados a realizarem pesquisa de comportamento no Instituto Benjamin Constant.

No Departamento **DED/DEN/2ª FASE**

Título da Pesquisa: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BAIXA VISÃO**

Rio de Janeiro, 08 de outubro de 2008.

Leonardo Raja Gabaglia  
Coordenador do Centro de Estudos

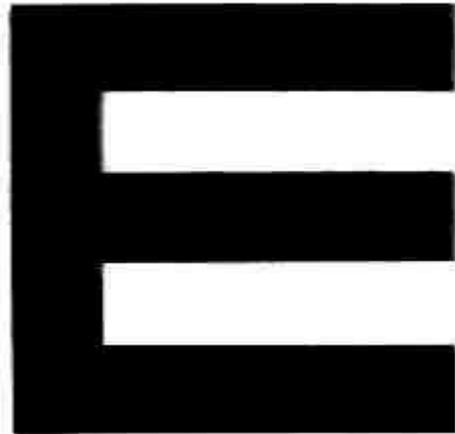
Leonardo Raja Gabaglia  
Coordenador do Centro de Estudos  
DDI/IBC  
Matricula: 0757775

## ANEXO 1

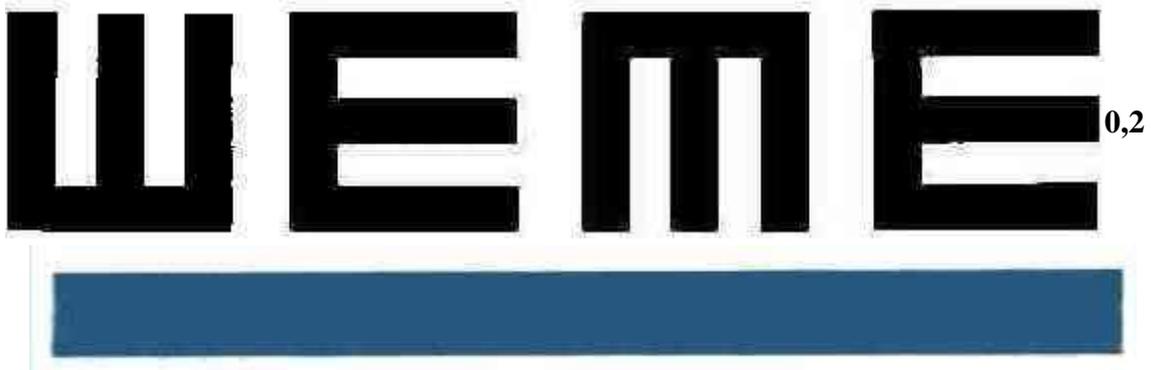
# ESCALA DE SNELLEN

Como utilizar a Escala Optométrica de Snellen:

- Coloque a tabela a uma distância de 5 metros e veja até que linha distingue bem a letra.
- Se distinguir bem até à 8ª linha, sua visão é satisfatoriamente normal.
- Se todavia não for além da 4ª linha, procure os cuidados de um oculista, porque está com séria perda de capacidade visual e precisa de lentes de correção.
- Teste primeiro o Olho Direito e depois o Olho Esquerdo.



0,1



0,2

Э Ш Е М Э

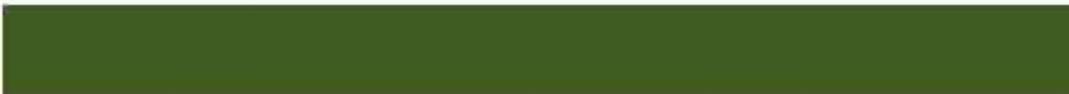
0,3

М Э Ш Э Е

0,4

Е М Е Ш Э Е

0,5



Ш Э Ш Е Э М

0,6

М Е Ш Э М Е Ш

0,7

Э Э М Е Ш М Е Э

0,8

Э Ш Е М Э Ш Э М

0,9



E W E M E W M E W<sub>1</sub>

E W E M E W E M E<sub>1,5</sub>

E W M E W E M E W<sub>2</sub>

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

P	SEXO	IDADE	CONDIÇÃO VISUAL	FORMAÇÃO	FORMAÇÃO ÁREA DV	INGRESSO IBC
	F	60	CEGA EX-ALUNA	SUPERIOR Letras  PÓS Alfabetização	Especialização na Área da Deficiência Visual 720 hs Instituto Helena Antipoff Curso Formação de Professor Especializado na Área da Deficiência Visual- 600 hs IBC	1980 concurso aposentada 1ª matrícula  1984 concurso 2ª matrícula
	M	62	CEGO EX-ALUNO	SUPERIOR História  Biblioteconomia	Especialização na Área da Deficiência Visual 720 hs Instituto Helena Antipoff	1984 concurso
	M	70	CEGO EX-ALUNO	SUPERIOR Música  MESTRADO Educação	Curso Formação de Professor Especializado na Área da Deficiência Visual- 600 hs IBC	1981 concurso
	F	57	CEGA EX-ALUNA	SUPERIOR História	Curso Formação de Professor Especializado na Área da Deficiência Visual- 600 hs IBC	1985 concurso
	F	59	VIDENTE	SUPERIOR Lic. Matemática  PÓS Docência Superior	Curso Formação de Professor Especializado na Área da Deficiência Visual- 600 hs IBC	1993 concurso
	F	41	VIDENTE	SUPERIOR Lic. Português  PÓS Administração Escolar	Curso Braille para Comunidade 60 hs IBC	1993 transferida de escola federal
	M	54	VIDENTE	SUPERIOR Ciências Biológicas  PÓS Ensino de Ciências	Curso Formação de Professor Especializado na Área da Deficiência Visual- 600 hs IBC	1982 concurso

	F	36	VIDENTE	SUPERIOR Geografia  PÓS Gestão e Controle Ambiental	Curso Braille 100 hs Univ. do Estado do Rio de Janeiro	2006 concurso
	F	45	VIDENTE	SUPERIOR Ciências Físicas e Biológicas PÓS Desempenho Escolar	Curso Braille para Comunidade 60 hs IBC	1993 concurso
	F	31	VIDENTE	SUPERIOR Educação Artística  PÓS Psicomotricidade	Curso de Musicografia Braille Curso de Transcritor Braille IBC	1993 concurso
	F	60	VIDENTE	SUPERIOR Lic. Matemática  PÓS Docência Superior	Curso Formação de Professor Especializado na Área da Deficiência Visual- 600 hs IBC	1882 concurso
	F	51	VIDENTE	SUPERIOR Lic. Matemática  PÓS Educ. em Matemática	Curso de Educação Especial na Área da Deficiência Visual, Auditiva e Mental 100 hs Univ. Federal Fluminense	2006 concurso
	M	31	BAIXA VISÃO	SUPERIOR Letras  MESTRADO Linguística	Curso de Braille para comunidade 60 hs IBC Curso de Baixa Visão 40 hs IBC Curso de Estimulação Precoce 40 hs IBC	2006 concurso
<b>Total 13</b>	<b>4 M 9 F</b>	<b>entre 31 e 70</b>	<b>4 cegos 1 baixa visão 8 videntes</b>	<b>2 Superior 9 Pós-Graduação 2 Mestrados</b>	<b>7 Espc. DV; 1 BV; 4 Braille; 1 Ed. Especial</b>	<b>12 concurso 1 transf.</b>

## **APÊNDICE 2**

### **RELAÇÃO SUJEITOS ALUNOS**

- A1 \_\_ 19 anos / 8º ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A2 \_\_ 13 anos / 6º ano / **OBSERVAÇÃO**
- A3 \_\_ 19 anos / 6º ano / **OBSERVAÇÃO**
- A4 \_\_ 15 anos / 6º ano / **OBSERVAÇÃO**
- A5 \_\_ 18 anos / 6º ano / **OBSERVAÇÃO**
- A6 \_\_ 16 anos / 7º ano / **OBSERVAÇÃO**
- A7 \_\_ 20 anos / 8º ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A8 \_\_ 19 anos / 8º ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A9 \_\_ 16 anos / 8º ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A10 \_\_ 16 anos / 8º ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A11 \_\_ 18 anos / 9º ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A12 \_\_ 19 anos / 8º ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A13 \_\_ 16 anos / 9ª ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A14 \_\_ 16 anos / 8º ano / **OBSERVAÇÃO**
- A15 \_\_ 17 anos / 9º ano / **OBSERVAÇÃO**
- A16 \_\_ 19 anos / 9º ano / **OBSERVAÇÃO / ENTREVISTA**
- A17 \_\_ 18 anos / 8º ano / **OBSERVAÇÃO / GRUPO FOCAL**
- A18 \_\_ 23 anos / 8º ano / **GRUPO FOCAL**

### **RELAÇÃO SUJEITOS DOCENTES: Observação/Associação Palavras/Entrevista**

- P1 – 60 anos / CEGA
- P2 – 62 anos / CEGO
- P3 \_ 70 anos / CEGO
- P4 \_ 57 anos / CEGA
- P5 \_ 59 anos / VIDENTE
- P6 \_ 41 anos / VIDENTE
- P7 \_ 54 anos / VIDENTE
- P8 \_ 36 anos / VIDENTE
- P9 \_ 45 anos / VIDENTE
- P10 \_ 31 anos / VIDENTE
- P11 \_ 60 anos / VIDENTE
- P12 \_ 51 anos / VIDENTE
- P13 \_ 31 anos / BAIXA VISÃO

## **APÊNDICE 3**

### **MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

#### **ROTEIRO ENTREVISTA COM ALUNO CONCLUINTE**

**NOME:**

**IDADE:**

**SÉRIE:**

**DATA:**

**DURAÇÃO:**

**ROTEIRO:**

Desde quando você estuda no IBC?

Por que veio estudar aqui?

Onde estudou antes?

Você foi avaliado no Setor da Baixa Visão pelo Dr. Helder? Quando?

Você sabe explicar qual é a sua doença ocular?

Teve indicação de algum recurso? Qual (ais)?

Você utiliza algum recurso em sala de aula?

Você é estimulado pelos professores a utilizar os recursos?

Você acha que os professores sabem lidar com o aluno de baixa visão? Por que?

Aqui no IBC os alunos cegos e os de baixa visão são tratados da mesma forma pelos professores, ou seja, ambos são atendidos nas suas necessidades? Por que?

Você está saindo do IBC, qual é a sua expectativa lá “fora” em termos escolares?

O que mais lhe marcou aqui no IBC?

Como é ter baixa visão?

Você acha que os professores sabem lidar com o aluno de baixa visão?

Aqui no IBC os alunos cegos e os de baixa visão são tratados da mesma forma pelos professores?

E os colegas tratam os colegas cegos e os de baixa visão da mesma forma?

## APÊNDICE 4

### Teste de Livre Evocação

Prezado (a) Professor (a):

Obrigada por participar desta pesquisa. A Educação Especial, objeto desta investigação, para ser melhor compreendida, precisa de sua colaboração. Fique tranqüilo (a), pois você tem o compromisso de que sua identidade não será revelada.

1ª parte – Perfil do Respondente:

1. **Sexo:** Masculino ( ) Feminino ( )

2. **Idade:** menos de 20 anos ( ) 20 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( )  
31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) mais de 50 anos ( )

3. **Formação Acadêmica:**

Graduação ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Pós-graduação ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Mestrado ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Doutorado ( ) Qual? \_\_\_\_\_

4. **Formação profissional na área da deficiência visual:**

Nenhuma ( ) Curso de extensão ( ) Curso de Especialização ( )

Outra ( ) Qual? \_\_\_\_\_

5. **Ingresso no IBC:**

Concurso Público ( ) Transferência ( ) Cessão ( )

6. **Permanência no IBC:**

menos de 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 anos ( )

21 a 25 anos ( ) mais de 25 anos ( )

2ª parte - Evocações Livres

Escreva três palavras que vêm a sua cabeça quando você ouve a palavra:

Cegueira	
	( )
	( )
	( )

Coloque as palavras que você escreveu acima em ordem de importância, da mais importante para menos importante, assinalando nos parênteses os números 1, 2 e 3.

Agora, justifique a escolha de cada uma das palavras evocadas:

(1)
(2)
(3)

Escreva três palavras que vêm a sua cabeça quando você ouve a palavra:

<b>Baixa visão</b>	
	( )
	( )
	( )

Coloque as palavras que você escreveu acima em ordem de importância, da mais importante para menos importante, assinalando nos parênteses os números 1, 2 e 3.

Agora, justifique a escolha de cada uma das palavras evocadas:

(1)
(2)
(3)

Muito obrigada

## APÊNDICE 5

### MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### Roteiro Entrevista Docente

**1. Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**2. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3. Formação:**

( ) Nível Médio

Onde:

Ano de conclusão:

( ) Superior

Curso:

Onde:

Ano de conclusão:

( ) Pós-Graduação

Curso:

Onde:

Ano de conclusão:

**4. Formação profissional na área da deficiência visual:**

Curso:

Onde:

Ano de conclusão:

**5. Condição visual:** ( ) Vidente ( ) Cego ( ) Baixa visão

**6. Com relação ao IBC:**

Como conheceu o IBC?

Como chegou?

Ano de ingresso:

**7. Com relação à baixa visão**

Há quanto tempo você trabalha com alunos que têm baixa visão?

Que informações você precisa/gostaria de receber sobre o aluno que tem baixa visão?

Que informações você recebe sobre esse aluno ao iniciar o ano letivo?

Alguns professores afirmam que a maioria dos professores que atuam com alunos que têm baixa visão desconhecem suas dificuldades e possibilidades. Você concorda com isso? Por que?

Algumas pessoas consideram que os alunos que têm baixa visão encontram-se em uma situação ambígua, entre o ver e o não ver. Você concorda com isso? Por que?

Algumas pessoas consideram que é mais difícil ser aluno com baixa visão do que aluno cego. Você concorda com isso? Por que?

Alguns professores afirmam que os recursos desenvolvidos para trabalhar com os alunos que têm baixa visão não contribuem para a aprendizagem deles. Você concorda com isso? Por que?

Que dificuldades você enfrenta para desenvolver seu trabalho com alunos que têm baixa visão?

O que você considera que poderia ser feito para que favorecesse mais a aprendizagem dos alunos que têm baixa visão?

## **APÊNDICE 6**

### **Roteiro para Grupo Focal com alunos**

- 1 - Para vocês, o que é ter baixa visão?
- 2 - Alguns alunos disseram que os professores daqui do IBC sabem lidar com o aluno de baixa visão? Vocês concordam? Por que?
- 3 - Esses alunos disseram também que os professores estimulam os alunos de baixa visão a usarem sua visão nas atividades que fazem aqui no IBC. Vocês concordam? Por que?
- 4 - Outros alunos disseram que os alunos de baixa visão usam muitos recursos que auxiliam em suas atividades escolares aqui no IBC. Vocês concordam? Por que?
- 5 - Vocês poderiam dizer quais recursos esses alunos poderiam usar?
- 6 - Outros alunos disseram que aqui no IBC os alunos de baixa visão são tratados como se fossem cegos? Vocês concordam? Por que?
- 7 - Alguns alunos disseram que é mais fácil ser cego do que ter baixa visão. Vocês concordam? Por que?

## APÊNDICE 7

### CARACTERIZAÇÃO ALUNOS GRUPO FOCAL

<b>SUJEITOS</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>ANO ESCOLAR</b>
A1	F	19 anos	8°
A7	M	20 anos	8°
A8	M	19 anos	8°
A9	M	16 anos	8°
A10	F	16 anos	8°
A11	F	18 anos	9°
A12	F	19 anos	8°
A13	M	16 anos	9°
A17	M	18 anos	8°
A18	F	23 anos	8°
<b>TOTAL: 10</b>	<b>5 M / 5 F</b>	<b>entre 16 e 23 anos</b>	

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)