

# A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: experiências vivenciadas no processo de inclusão escolar

Daniela Leal<sup>1</sup>

Mitsuko Aparecida Makino Antunes<sup>2</sup>

## Resumo

A educação inclusiva tem sido objeto de grandes discussões em nossa sociedade e pauta de eventos mundiais sobre educação. Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a estudar uma das partes envolvidas no processo: o aluno com deficiência visual e a constituição de sua identidade frente ao processo de inclusão escolar. Pela natureza do tema pesquisado optou-se pela narrativa da história de vida, buscando captar as relações entre o sujeito e os outros, pois acredita-se que esse tipo de abordagem propicia uma maior aproximação com o sujeito analisado/pesquisado. Durante a escuta da narrativa da história de vida de uma pessoa que foi perdendo a visão ao longo do tempo, causada por retinose pigmentar, foi possível notar que, apesar de sempre estudar em escolas/classes regulares, antes dos discursos sobre uma educação inclusiva, participou de projetos educacionais inclusivos, bem como encontrou vários professores que lhe deram reais oportunidades de inclusão.

**Palavras-chave:** Educação. Identidade. Deficiência Visual. Educação Inclusiva.

## THE CONSTITUTION OF THE IDENTITY OF A STUDENT WITH VISUAL IMPAIR- MENTS: experiences in the process of school inclusion

### Abstract

The inclusive education has been object of great discussions in our society and line of world events about education. In that sense, this research intended to study one of the parts involved in the process: the student with visual deficiency and the constitution of his/her identity front to the process of school inclusion. For the nature of the researched theme she opted for the narrative of the life history, looking for to capture the relationships between the subject and the other ones, because it is believed that that approach type propitiates a larger approach with the subject analyzed/researched. During of the narrative of the history of a person's life that went losing the vision along the time, caused by retinose pigmentar, it was possible to notice that, in spite of always to study at regular schools/classes, before the speeches about an inclusive education, it participated in inclusive education projects, as well as he/she found several teachers that gave him/her real inclusion opportunities.

**Key words:** Identity. Visual Deficiency. Inclusive Education.

---

<sup>1</sup>Daniela Leal é especialista em Psicopedagogia e em Educação Inclusiva e Deficiência Mental; mestre em Educação: Psicologia da Educação e doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora das Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos e da Faculdade Guaianás.

<sup>2</sup>Mitsuko Aparecida Makino Antunes é psicóloga; mestre em Filosofia da Educação e doutora em Psicologia Social pela PUC/SP. É professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

## Introdução

A finalidade deste artigo é relatar parte dos dados referentes a uma pesquisa desenvolvida como dissertação de mestrado<sup>3</sup> que se fundamentou nas contribuições teóricas de Vigotski (1987; 1997; 1998; 2001), sobretudo as voltadas às questões educacionais e, particularmente, os estudos sobre a defectologia<sup>4</sup>. Também foi importante a análise sobre as interações que ocorrem no processo ensino-aprendizagem pela mediação da afetividade, como fator de “grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelece entre os sujeitos e os diversos objetos de conhecimento [...]” (LEITE, 2006, p.26). Como referencial para a compreensão da constituição da identidade do sujeito, pautou-se na abordagem proposta por Ciampa (2001). Posteriormente, de posse dos dados coletados e diante da análise dos mesmos acrescentou-se ao arcabouço teórico a interpretação de Kübler-Ross (2005) sobre a morte e o morrer, para compreender o processo pelo qual o sujeito da pesquisa passou entre a descoberta da deficiência até a perda total da visão.

Considerando que:

Todo o sistema da cultura humana [...] está adaptado a organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura pressupõe um homem que possui determinados órgãos – mãos, olhos, ouvidos – e determinadas funções do cérebro. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão destinados para um tipo normal de pessoa. (VYGOTSKI, 1997, p.185).

Ao deparar-se com uma criança que se desvia do tipo humano considerado “normal”, acometida pela insuficiência da organização psicofisiológica, surge uma profunda divergência entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural dessa criança; ou seja, “qualquer insuficiência corporal – seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental congênita – não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, diante de tudo, se manifesta nas relações com a pessoa” (VYGOTSKI, 1997, p.73).

Contudo, Vigotski (1997, p.12) alerta-nos que “[...] a criança cujo desenvolvimento está dificultado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros normais, e sim, desenvolvida de outro modo”.

Afinal, diante as ideias de uma defectologia moderna, poder-se-ia denominar e explicar o que ocorre nessa peculiaridade para, então, estabelecer os ciclos e as transformações do desenvolvimento e chegar à descoberta das leis da diversidade. Desse modo, o profissional, ao trabalhar com a criança com deficiência, compreenderia que independentemente do defeito, essa criança se desenvolveria como qualquer outra, porém, de um modo particular. Como Vigotski (1997, p.14) descreve:

[...] o estudo dinâmico da criança com defeito não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, sobreestruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança.

---

<sup>3</sup>A dissertação de Mestrado em questão foi defendida no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC/SP, em maio de 2008, com o título *A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual: um estudo sobre o processo de inclusão escolar*.

<sup>4</sup>Etimologicamente, “o termo defectologia, provavelmente do lat. *defectus –us, de defectum, supino de deficere* || defeituOSO | -ctuoso XV, quer dizer a ‘falta, imperfeição, ou deformidade’” (CUNHA, 1998, p.243), e era utilizado na Rússia e, conseqüentemente, por Vigotski, para designar suas pesquisas na área de educação especial. Deve-se considerar isso na leitura, já que essa terminologia seria considerada inadequada nos dias atuais.

Nota-se, portanto, que Vigotski buscava garantir uma educação produtiva e de qualidade, que rompesse com seu aspecto segregador, para agregar ao sistema educacional as características da escola especial (recursos e técnicos) e princípios da escola comum. Em outras palavras, “o ensino especial deve[ria] perder seu caráter especial e então [passar] a ser parte do trabalho educativo comum” (VYGOTSKY, 1997, p.93).

Diante de tal processo dinâmico de busca por uma educação de qualidade, pautado em princípios que garantam o aprendizado dos escolares com deficiência, não se pode esquecer que cada um desses indivíduos envolvidos no processo “*encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais*” (CIAMPA, 2001, p.127). Ou seja, “*o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas [e,] dessa maneira, a concretude da identidade é sua temporalidade: passado, presente e futuro*” (CIAMPA, 2001, p.198), pois, “*ao afirmar a concretude da identidade, que se desenvolve pelo desejo e pelo trabalho, [reconhece-se], necessariamente, sua socialidade e sua historicidade*” (CIAMPA, 2001, p.202), isto é, o singular (particular) materializa o universal (social) na unidade particular.

Nesse sentido, identidade para Ciampa (2001) é metamorfose<sup>5</sup> e metamorfose é vida, pois para o autor, “*a identidade é concreta, a identidade é movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações*” (CIAMPA, 2001, p.199). Ou ainda, é “*procurar a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo*” (CIAMPA, 2001, p.146).

Posto isto, acredita-se que ao pressupor que nas interações que ocorrem no processo ensino-aprendizagem a mediação da afetividade é fator “*de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelece entre os sujeitos e os diversos objetos de conhecimento [...]*” (LEITE, 2006, p. 26), bem como fator constituinte da identidade dos sujeitos.

Afinal, segundo Leite (2006, p. 40), o papel que o outro desempenha para formação de auto-conceito e autoestima da criança e do jovem é fundamental. Pois,

[...] pais, professores e “outros significantes”, com quem o sujeito estabelece relações, parecem desempenhar um papel crucial nesse processo, que é lento e gradual, na medida em que os mesmos têm nas mãos as condições de controle, de aprovação, de desaprovação, de recompensas, de castigo, etc.

Ou seja, serão estas relações vivenciadas que irão repercutir

[...] internamente através de atos de pensamento, emoção, sentimento e estados motivacionais, possibilitado, por exemplo, a constituição de sujeitos seguros (ou não), motivados para enfrentar novas situações e, mesmo, superar desafios e eventuais fracassos. (LEITE, 2006, pp.40-41).

Posto isto, acredita-se, portanto, que a construção da identidade da pessoa com deficiência visual, bem como suas relações com o ensino-aprendizado, somente se darão de forma significativa e harmoniosa quando a qualidade da relação, interação e comunicação desta com o

---

<sup>5</sup> Para Ciampa (2001, p.184) o processo de metamorfose encontra-se no termo “alterização”, que quer dizer “uma mudança significativa [...] que resulta de um acúmulo de mudanças quantitativas, às vezes significantes, invisíveis, mas graduais e não radicais”. Mas, para isso, segundo o autor, é necessário lutar para transformar, pois não é apenas guardando o acúmulo de mudanças, deixando a história agir ou esperando que a invencibilidade da substância humana acabe por tornar cada um e todos os sujeitos, que a metamorfose de fato ocorrerá.

outro forem convergentes entre si, possibilitando discussões e trocas que colaborem com a efetiva qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na sua relação com o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, este artigo tem como finalidade relatar a experiência vivida por um dos sujeitos que fazem parte do processo educativo/inclusivo: a pessoa com deficiência visual, com foco na constituição de sua identidade frente ao processo de inclusão escolar.

A educação inclusiva tem sido objeto de muitas discussões em nossa sociedade e pauta dos eventos mundiais sobre educação. Além disso, está prevista na LDB e tem sido objeto de discussão e de projetos no âmbito das políticas públicas de educação, em seus diferentes níveis: federal, estadual e municipal. Está presente no cotidiano das escolas e submetida a constantes mudanças. Entretanto, embora o discurso inclusivo seja aceito pela maioria dos educadores, há diferentes maneiras de se entender a inclusão escolar, além de muitas polêmicas, equívocos e dificuldades relatadas por aqueles que deveriam, no cotidiano escolar, torná-la uma realidade concreta.

Fala-se, no entanto, muito sobre o que o professor deve ou não fazer, sobre o que ele pensa ou deixa de pensar sobre o assunto, assim como de que forma trabalha com a inclusão; mas, muitas vezes, esquece-se que esse aluno com algum tipo de deficiência tem muito a dizer. É necessário dar voz ao aluno também, para que, no diálogo e na compreensão da perspectiva de todos os agentes que fazem parte da vida escolar, a prática em sala de aula possa tornar-se realmente inclusiva. Mais do que isso, é necessário que não só a prática de um educador seja inclusiva, mas que a escola como um todo o seja. A tarefa da inclusão realiza-se no encontro entre educadores e educandos, num projeto coletivo da escola. Ouvir o educando, compreender sua perspectiva, identificar suas necessidades, dificuldades e interesses é condição para a concretização da ação inclusiva.

Pela natureza do tema pesquisado e pelo referencial teórico adotado, cuja base epistemológica é o materialismo histórico-dialético optou-se pela abordagem qualitativa, por ser uma modalidade de pesquisa que leva em conta todos os elementos de uma situação em suas interações e influências (ANDRÉ, 2005). Nesse sentido, a narrativa da história de vida é a que melhor se enquadra para captar as relações entre os sujeitos e os outros, pois acredita-se que, ao narrar a *“passagem pela vida no tempo histórico presente, [o sujeito] explicita uma configuração de si mesmo localizada por limites e possibilidades definidas a partir das múltiplas tensões sócio-culturais que designa a contemporaneidade”* (REGO, AQUINO e OLIVEIRA, 2006, p.269). Afinal, é através da narrativa que o homem constrói – para e com o outro – as histórias que vive e com as quais se elabora e se apresenta como sujeito no mundo.

A história de vida é extraída, portanto, de uma ou mais entrevistas prolongadas, nas quais a interação se dá de forma contínua entre o pesquisador e o pesquisado, afinal, *“o entrevistador se mantém em uma ‘situação flutuante’ que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado”* (THIOLLENT, 1982, p.86 in: PAULILO, 2009, s.p).

Sendo assim, durante o processo de pesquisa foram agendadas duas entrevistas com Dália<sup>6</sup>: a primeira, na qual Dália relatou os fatos e momentos que marcaram toda a sua trajetória de vida, desde o nascimento até suas atuais experiências de vida, perpassando pelos momentos familiares, educacionais e de foro pessoal. Afinal, a entrevista tem como características, entre outras, *“a empatia, a intuição e a imaginação, [...] [ou seja,] uma penetração mútua de percepções, sentimentos e emoções [da vida do sujeito]”* (MARTIN & BICUDO, 1989 in: PAULILO, 2009, s.p).

Na segunda entrevista, por entender que a relação entrevistado/entrevistador é um processo de coprodução, no qual o processo de produção de sentido é tão importante para a pesquisa como é o sentido produzido (PAULILO, 2009, s.p.), foi inicialmente feita a leitura de tudo o

---

<sup>6</sup> Todos os nomes apresentados são fictícios.

que já havia transcrito da entrevista anterior, para que Dália, junto com o pesquisador, refletisse sobre tudo o que tinha sido dito, bem como verificássemos as contradições, as incoerências, as imperfeições, dando a possibilidade de reescrever ou mesmo retirar partes, fragmentos de sua história que ela não gostaria que fossem revelados na pesquisa. Afinal, o discurso não é um produto acabado.

### **Da escolha à apresentação dos sujeitos de pesquisa**

A escolha do sujeito foi guiada pela posição do entrevistado em seu mundo, pela riqueza de suas vivências, bem como do significado de sua experiência pessoal em relação ao assunto pesquisado.

Sendo assim, a descrição sobre a escolha do sujeito não poderia iniciar a não ser com uma breve história sobre as experiências vividas entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa: pesquisadora e pesquisada.

A pesquisadora, como mestranda (na época) e como professora de um curso de Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, e Dália, uma aluna com deficiência visual, em sua luta para concretizar seus sonhos e objetivos, com uma vida repleta de mesmices<sup>7</sup> e metamorfoses (CIAMPA, 2001), permeadas por emoções, afetos e sentimentos.

Assim, essa história tem seu início durante as aulas ministradas no curso de Psicopedagogia e o interesse de Dália em aprender e ter condições para fazê-lo. Sua busca por aprimoramento para trabalhar com seus alunos que, por sua vez, também se encontravam na mesma condição que ela (com deficiência visual, porém, acometidos de mais de um problema de desenvolvimento ou de escolarização) despertou o primeiro indício de que ela seria o sujeito da pesquisa. Afinal, Dália sintetiza a condição de alguém que trazia uma história como aluna que galgou todos os passos da escolarização até chegar a um curso de pós-graduação lato sensu, e também trazia a experiência e a vivência de educadora, o que lhe permitiria olhar para sua história de vida sob diversas perspectivas.

Como se sabe, “aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também se apropriar de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo” (CHARLOT, 2005, p.57). Sendo assim, a cada aula, a cada novo encontro, ambas tinham o que ensinar e o que aprender – o que sinalizou mais um elemento que reforçava a decisão para a escolha dela como personagem do trabalho.

A cada aula, durante inúmeras discussões e conflitos que envolviam a formação de pessoas com dificuldades no processo de escolarização, Dália contribuía com as discussões relatando um pouco de sua história, de suas experiências e vivências como uma aluna muitas vezes vista como preguiçosa, em função de não fazer suas atividades escolares por não enxergar o que a professora passava na lousa, assim como as adaptações que fazia e os recursos que utilizava para que pudesse dar continuidade aos estudos.

Diante de tantos relatos e conversas e, até mesmo, da visita realizada para conhecer o trabalho feito por Dália na instituição em que trabalhava, a escolha foi realmente concretizada.

Afinal, acreditava-se que não se poderia deixar perder a história de vida de uma pessoa

---

<sup>7</sup>Segundo Ciampa (2001), com o passar do tempo a identidade vai adotando outras formas de predicções como papéis, além do nome próprio. Para o autor, a forma personagem é a que melhor expressa esta generalidade. Com isso, ao desempenhar e assumir papéis, acaba por ocultar outras partes sua, não contida na identidade que lhe é pressuposta e re-posta, ocasionando, assim, a dificuldade em atingir a condição de ser-para-si, criando, segundo Ciampa (2001, p.164), a identidade mito ou o mundo da mesmice, que é “dada permanentemente e não como re-posição de uma identidade que uma vez foi posta”.

que, apesar de vivenciar todas as experiências de um aluno com deficiência (exclusão, segregação, integração e inclusão) no âmbito educacional, sempre buscou concretizar seus sonhos: formar-se, trabalhar, ter uma profissão e lutar pelos direitos daqueles que têm algum tipo de deficiência ou dificuldade em seu processo de escolarização.

Para compreender um pouco a vida escolar de Dália, bem como os processos de metamorfose ou mesmice durante esse período, passar-se-á a descrever como se deram alguns marcos de sua trajetória de vida: da descoberta da doença (retinose pigmentar) à perda total da visão, assim como sua trajetória estudantil, por intermédio de professores que a incluíram, mesmo sem saber, assim como os que a segregaram, deixando marcas em sua história pessoal.

### **Da baixa visão à perda total: a trajetória de uma pessoa com deficiência visual**

Dália tem atualmente 43 anos e, apesar da deficiência visual ter atingido toda sua retina, causando-lhe cegueira total, há cerca de 6 anos, em função da retinose pigmentar<sup>8</sup>, nota-se em seu discurso que, desde o primeiro diagnóstico obtido, quando estava na primeira série do Ensino Fundamental, até a certeza da cegueira total, Dália teve a oportunidade de fazer vários tratamentos para retardar esse processo. Isso permitiu que a baixa visão, durante a infância, adolescência e alguns anos da fase adulta, nunca fosse motivo para sua desistência, pelo contrário, foi motivo de incentivo para continuar a seguir seus objetivos, bem como para criar e sinalizar recursos para que pudesse seguir em frente, sem desistir, tanto nos estudos quanto na vida pessoal e profissional.

Contudo, cabe ressaltar que durante parte desse primeiro processo de adaptação à baixa visão, Dália defronta-se com o que Ciampa (2001) denomina fetichismo da personagem. Ou seja, Dália mantém-se sempre na personagem “não sou cega, nem enxergo”; pois ao mesmo tempo em que pede para Deus para perder o pouco que tem, arrepende-se e inventa desculpas para justificar a perda gradativa da visão. Demonstrando, assim, que apesar de saber que iria perder a visão, Dália mantinha sempre uma esperança que a sustentava através dos dias, das semanas, dos meses ou dos anos: uma “*esperança – que de vez em quando se insinua[va] [...]*” (KÜBLER-ROSS, 1998, p.144).

Afinal, segundo Kübler-Ross (1998), a morte e/ou a perda da visão são inconcebíveis para o sujeito. Afinal, a morte em si está ligada a uma ação má, a um acontecimento medonho. E, nesse sentido, o arrependimento e sentimento de culpa por ter pedido a Deus para não enxergar. Assim, a negação aparece como um dos primeiros estágios para a aceitação da perda.

Quando aceito enxergar só um pouquinho, descubro que vou perder esse pouquinho!  
Eu não quero mais ser cega! Aí eu fui conversar com Deus, mas o pedido já estava feito. [...]: “Meu Deus do Céu, o senhor não pode voltar atrás no meu pedido?”.

Tal fala dá origem a mais uma tentativa de adiamento do inevitável, ou seja, o sentimento de negação é substituído pela barganha; barganha essa que, segundo Kübler-Ross (1998), é feita com Deus e mantida em segredo – o que fica claro nas palavras de Dália.

Eu passei tanto tempo agoniada, angustiada com o fato de saber quando perderia a minha visão. Como e quando seria [...] [...] a ansiedade maior, a dor maior era a da perda! Não da perda da visão, mas da perda! De não querer perder! Independente de ser a visão, a perda é o problema. Eu não queria perder! Eu não admitia perder!

---

<sup>8</sup> A retinose pigmentar é ocasionada pela degeneração primária da retina, na qual bastonetes e, posteriormente, cones são destruídos com atrofia secundária da retina e epitélio pigmentar, sendo a cegueira noturna o primeiro sintoma, assim como a deficiência de adaptação à mudança de ambientes com diferentes intensidades de iluminação. (AGOSTINI, 2002).

Diante desta fala, nota-se que quando não se consegue negar mais a doença ou não pode esconder que perderá a visão, a revolta e a raiva, segundo Kübler-Ross (1998), cederão lugar a um sentimento de grande perda, pois, afinal, o período que antecede a morte/a perda é muito doloroso, repleto de angústias e medos.

Tal sofrimento vivenciado por saber que iria perder a visão, somente ganha outra forma quando, segundo Kübler-Ross (1998, p.22), a pessoa consegue encarar ou aceitar a realidade de sua própria morte ou perda, alcançando, assim, a paz interior. Afinal, “todos nós sentimos necessidade de fugir a essa situação; *contudo, cada um de nós, mais cedo ou mais tarde, deverá encará-la*”.

Posteriormente, Dália acaba por admitir que depois que a visão se foi por completo, assim como após conseguir adaptar-se aos espaços a sua volta, tudo se tornou mais fácil e sereno.

O fato de não ver o Sol novamente, me deixou um pouquinho triste. Depois... comeci a perceber que tem o calor dele que é tão importante quanto. [...] Os meus sentidos aguçaram muito mais do que antes. Hoje, por exemplo, conheço uma pessoa pelo tom de sua voz.

Quando Dália relata essa passagem de sua vida, não se pode deixar de lembrar quando Vigotski (1997) fala sobre a concepção biológica da cegueira. Muitas vezes as pessoas acreditam que é através da compensação do funcionamento e do desenvolvimento de outro órgão que a carência de um órgão é suprida. No entanto, sabe-se que apesar dos sentidos se aguçarem mais, não se pode esquecer que a insuficiência de um dos órgãos origina põe em ação novas formas e funções para que a pessoa com deficiência se desenvolva.

Segundo Kübler-Ross (1998), inicialmente o ser humano não está preparado, ou melhor, não aceita a perda; portanto, o período que antecede esse momento é muito doloroso, repleto de angústias e medos. Depois que ele acontece, não que seja fácil lidar com a perda, mas passa a ser mais compreensível e mais fácil de viver sem aquilo que tanto se queria e se perdeu. Acredita-se que se aprende ou se reestrutura para começar de novo e faz-se o melhor possível para continuar a viver com as diversas perdas e mortes que ocorrem durante a vida.

O fato de não ver o Sol novamente, me deixou um pouquinho triste. Depois... comeci a perceber que tem o calor dele que é tão importante quanto. [...] Os meus sentidos aguçaram muito mais do que antes. Hoje, por exemplo, conheço uma pessoa pelo tom de sua voz.

Depois de ter passado, finalmente, pelos quatro estágios: negação, raiva, barganha e depressão, Dália consegue, após a perda total da visão, atingir o quinto e último estágio: a aceitação.

Nesse estágio, segundo Kübler-Ross (1998), se a pessoa tiver recebido ajuda para superar todos os estágios anteriores, não mais sentirá depressão nem raiva. Cabe ressaltar, no entanto, que, segundo a autora, aceitação não quer dizer felicidade, embora, a aceitação venha mostrar que a morte e/ou a perda não é uma coisa horrível, medonha como se pensava.

O fato de não ver o sol novamente me deixou um pouquinho triste. Depois comeci a perceber que tem o calor dele que é tão importante quanto [...]. [...] quando tudo aconteceu foi tão normal; tão mais simples do que a angústia toda que eu tinha passado anteriormente.

Verifica-se que o estágio da negação, que surge no momento que se dá conta da perda, apesar de esmaecer-se, ele vai e volta como forma de defesa do indivíduo, sem se conscientizar de suas contradições. No caso de Dália, ao mesmo tempo em que passa a aceitar sua condição

de pessoa cega, também se deprime por essa mesma condição; vive uma condição de ambivalência de sentimentos e modos de agir no mundo, como deixa transparecer em sua fala:

Quando o meu neto nasceu, fiquei deprimida por não poder ver o rostinho dele.

Segundo Kübler-Ross (1998, p.47), só muito mais tarde é que a pessoa lança mão da negação e fala de sua perda e de sua vida “como se fossem irmãs gêmeas coexistindo lado a lado, encarando assim a [perda], sem perder as esperanças”.

Posto isso, pode-se dizer que Dália, apesar de tudo o que passou desde a descoberta até a perda total da visão, demonstra ser uma pessoa lutadora e otimista, que busca constante aperfeiçoamento em sua vida profissional, assim como retira de todas as experiências vividas, positivas ou negativas, um ensinamento e um aprendizado para seu desenvolvimento pessoal.

### **As experiências de uma aluna com deficiência visual**

Pode-se dizer que Dália iniciou sua vida escolar no fervor das discussões sobre a integração das pessoas com deficiência no âmbito escolar regular, em nossa sociedade. Nesse período, o movimento pela integração, com base na ideologia da normalização, acreditava que a pessoa com deficiência deveria adquirir padrões de vida o mais próximo possível do “normal”. Como descreve Goffredo (1997), a escola deveria abrir-se para as pessoas com deficiência, com o intuito de oferecer-lhe o mais alto grau de autonomia e independência. Nessa concepção, a pessoa com deficiência deve adaptar-se às condições que estão dadas e a escola deve abrir-se para recebê-las; em última instância, o esforço de transformação cabe à pessoa e não às condições de escolarização.

Sendo assim, Dália, logo no início de sua trajetória escolar, vivenciou situações que a marcaram negativamente pela exclusão, como por exemplo, a atitude da primeira professora da 1ª série que, em vez de investigar o motivo da fala de Dália,

Eu não fiz porque não enxergo.

A professora preferia colocá-la na condição de preguiçosa ou mentirosa:

[...] a professora falava que eu não fazia porque não queria, porque era preguiçosa e que estava mentindo.

Assim como, também, experiências de superação e transformação, ao recusar-se a entrar na sala de aula, enfrentando a professora e expressando o que estava sentindo:

Até que um dia, parei na porta [...] da sala de aula: “Aqui eu não entro!”. Não entro! Não entro! Não entro! Ela falou que sou mentirosa e mentirosa eu não sou!” (risos). Sei que peitei a professora! “Não sou mentirosa! Se eu falei para ela que não enxergo, é porque não enxergo!”.

Nesse episódio ela atinge o que Ciampa (2001, p.146), no âmbito da identidade, considera como ser-para-si, ou seja, procura “a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo”. Da mesma maneira, processo semelhante possibilita o encontro de Dália com a professora Irani que, segundo ela, a resgatou da professora anterior:

A professora Irani lecionava no Colégio João Paulo e dava aula também para o 1º ano. Quando ela

ficou sabendo do que aconteceu [Dália refere-se ao fato de ter-se recusado a entrar na sala de aula], foi atrás da minha mãe.

Pode-se dizer, portanto, que ao contrário da outra professora que se mostrava desinteressada pelas dificuldades que Dália possuía em função da baixa visão, a professora Irani passa a se interessar por ela, por seus problemas e, mais do que isso, age para promover uma mudança em seu processo de escolarização. Mais ainda, essa professora, além de colocá-la na escola em que lecionava, mais especificamente em sua sala de aula, buscou meios para fazer o encaminhamento de Dália a um oftalmologista, assim como buscou e criou recursos para que o aprendizado de Dália ocorresse efetivamente.

A disponibilidade da professora Irani para com a adaptação a essa nova realidade em sua prática educativa, com a presença de uma aluna com deficiência visual em sala de aula, revela as múltiplas determinações vivenciadas por essa professora e que a levaram a ver as relações interpessoais de uma forma diferenciada e inclusiva. Para ela, provavelmente, cada indivíduo é único e suas relações com o outro são uma troca constante e não a imposição de meros procedimentos para a obtenção de um determinado produto final.

A professora Irani colocou-me na sala de aula dela e deixava todas as primeiras carteiras disponíveis para eu ir alternando de local; [pois,] conforme ela ia escrevendo eu ia perdendo o campo de visão.

Pode-se verificar, portanto, que trinta anos antes da publicação do 'Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual', pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2001, p.70), a professora Irani já tinha a percepção de que para *“possibilitar a participação e o sucesso do aluno com baixa visão na escola são necessárias adaptações que facilitem o desempenho escolar”*, sendo os principais aspectos a serem considerados o posicionamento do aluno na sala de aula e a adaptação de materiais. Mais do que isso, essa professora cria alternativas para que o aluno aprenda, considerando suas possibilidades e transformando o ambiente imediato para suprir as necessidades para que tal ocorra. Pode-se dizer que ela se compromete com o processo ensino-aprendizagem de cada um de seus alunos.

Nota-se, assim, que os vínculos estabelecidos entre a professora Irani e Dália foram essenciais para que Dália progredisse em seus estudos, mas também para que passasse a acreditar que era capaz de conseguir atingir seus objetivos, bem como afirmar e reafirmar que tudo o que dizia sobre sua dificuldade de enxergar era verdadeiro. Muito antes da expressão e das ideias que fundamentam a educação inclusiva, a professora Irani foi uma verdadeira educadora inclusiva, forjada na sensibilidade, na busca por soluções, na criação de condições e, sobretudo, no compromisso com a aprendizagem de seus alunos, de cada um de seus alunos, considerando e respeitando suas diferenças e agindo para garantir o que mais tarde seria o mote “educação para todos”.

A preocupação da professora Irani, no entanto, não findou com o término do ano letivo e com o cumprimento de suas atividades para com Dália; ela buscou oferecer a Dália a continuidade dos estudos de forma coerente, precisa e contínua, dando suporte e sugestões à futura professora da 2ª série. Reitera-se que, apesar de não se falar ainda em inclusão, esta se fez presente em sua prática educativa, através de ações realmente efetivas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, por intermédio das múltiplas interações, assim como da convivência efetiva com as diferenças que compunham esse espaço, com aceitação, respeito, acolhimento e, sobretudo, compromisso profissional.

Apesar de tudo ter transcorrido muito bem na 2ª série, tanto no que se refere aos aspectos cognitivos, quanto nas relações interpessoais, com a entrada de Dália na 3ª série novos desafios, novos conflitos surgem do relacionamento entre Dália e sua nova professora.

Ao contrário da postura acolhedora e de confiança da professora Irani, a professora da 3ª série passa a olhar Dália de forma diferenciada, ou seja, um olhar “penetrante” e, pode-se dizer, até mesmo discriminador por causa da deficiência de Dália.

Ela era muito seca! [...] Tinha um olhar penetrante [que dizia]: “O que essa menina está fazendo aqui? O que ela veio fazer aqui?”. Acho que o olhar dela era um olhar diferente e, por isso, comecei a me sentir diferente. Fiquei um bom período inibida quanto a isso [...]. Eu tive que fazer anos e anos de terapia para entender certas coisas e me soltar novamente!

Como descreve Vigotski (1997), a cultura está acomodada à dita pessoa “normal” e adaptada a sua constituição; a pessoa com um desenvolvimento atípico ou acometida por uma deficiência perturba o ambiente, que se estrutura na idéia de normalidade e homogeneidade, dificultando ou impedindo, aos diferentes, o processo de desenvolvimento nessa cultura. E, sendo assim, pode-se perceber que apesar da deficiência visual de Dália não acarretar dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social, ela não conseguia evitar o olhar de dó, piedade ou rejeição da professora para com ela. Olhar este que levou Dália a ter problemas mais tarde para falar sobre suas dificuldades, bem como sobre suas necessidades para prosseguir os estudos.

É interessante notar também que, apesar de enxergar pouco, esse “olhar” da professora era, provavelmente, mais do que “visto”, era “sentido” por ela.

As marcas deixadas pela professora da 3ª série parecem ser feridas que, apesar de cicatrizadas, tornam-se presentes constantemente quando Dália fala sobre o sentimento de inferioridade que, por muitas vezes, a levou ao choro e ao medo de falar com os professores:

Você sabe que imagino até hoje o olhar dela. Incrível! Eu a vejo na minha frente.

Como diz Freire (2001, p.120-121), *“Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me [a] escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, um isto ou aquilo, destrutável ou disponível”*.

Sendo assim, apesar da escola ser considerada como o primeiro espaço que deveria lutar contra qualquer forma de exclusão e o conseqüente sentimento de inferioridade que provoca, não permitindo que a criança se desenvolva através de formas mórbidas de compensação (VIGOTSKI, 1997), muitas vezes é exatamente essa instituição que produz condições perversas de exclusão ou que apenas formalmente aceita as diferenças, preocupando-se apenas com a simples integração ou inserção da criança com deficiência ou com outras diferenças, deixando-a de lado, sem propiciar intervenções decisivas e incisivas para que seu processo de desenvolvimento ocorra efetivamente. Isso se constitui igualmente em processo de exclusão.

Mas, como Dália coloca, “sempre tive pessoas do meu lado que me ajudaram”. Com a reprovação na 3ª série e com a oportunidade de um recomeço, surge mais uma professora que irá marcar a vida escolar de Dália, com atitudes positivas e significativas para seu aprendizado: atitudes inclusivas.

Essa [nova professora] tinha um semblante diferente; me olhava diferente! Ela fez inclusão, mesmo sem saber nada de inclusão; [pois] não se era falado de inclusão [naquela época].

O trabalho da professora Ana pautou-se, a todo tempo, nas necessidades de Dália, transmitindo-lhe confiança para que conseguisse sanar suas dúvidas passadas, falando sobre suas dificuldades e obtendo-se, assim, um aprendizado eficiente, sem discriminação por parte dela ou dos demais alunos.

O fato de saber qual era a minha necessidade, o que eu estava com dificuldade e aonde ela poderia me ajudar. Se ela, por exemplo, lesse o texto e eu fosse escrevendo me ajudava, ela lia. Ao invés de copiar quando ela passava na lousa, ela lia e eu ia escrevendo. As dúvidas que tinha, chegava, perguntava e ela me esclarecia; as provas eram feitas oralmente.

Com isso, ao final do ano, surge novamente a preocupação em dar continuidade à aprendizagem e ao desenvolvimento que estavam sendo conquistados por Dália. Afinal, se a aprendizagem é um fenômeno que se realiza na interação com o outro, provocando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é na interação entre os sujeitos que os conhecimentos serão internalizados, tornando-se parte de suas aquisições.

Quando a professora da 3ª série me aprovou para [cursar] a quarta série, ela conversou com os professores, para falar como que era, como que não era.

Nesse sentido, a professora Ana age em busca de uma formação contínua e constante de seus alunos, conversando e sinalizando para os novos professores o que se fazia necessário para um aprendizado pautado na diversidade dos alunos.

Pode-se dizer, com base nesses relatos que tanto a professora Irani como a professora Ana atuam em conformidade com o que mais tarde seriam explicitados como os princípios da inclusão:

[...] saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentado com o outro o prazer da busca do conhecimento. (MAGALHÃES et al, 2005, s/p).

Nesse sentido, ao contrário da ênfase comumente vista e dada ao que falta, àquilo que o sujeito não tem, ao “defeito” ou “déficit”, ambas as professoras consideram a deficiência como uma condição da criança e que é por intermédio dessa mesma criança, de suas potencialidades, daquilo que já foi adquirido, daquilo que já se desenvolveu, isto é, suas características positivas e seus pontos fortes que se delinearão as estratégias pedagógicas necessárias para seu aprendizado.

Segundo Vigotski (1991), os conceitos não são formados repentinamente, mas no decorrer do desenvolvimento da criança, que realiza processos mentais diferenciados, que se estendem de um pensamento sincrético em relação aos objetos e seus atributos até um nível mais aperfeiçoado, denominado potencial, que já permite o agrupamento de objetos semelhantes.

Da mesma forma, o processo de aprendizagem, por exemplo, de técnicas de leitura e escrita para as pessoas com deficiência visual, não acontece de forma espontânea: resulta da orientação e do estímulo oferecido pelo professor, ou seja, “*não há uma regra única. Tudo vai depender do grau de visão da criança e do tipo de patologia que ela tem [, bem como do planejamento do professor]*” (GIL, 2000, p.40).

Pode-se dizer, portanto, que a partir do momento que tais professoras procuraram perceber Dália como pessoa concreta, que tem potencialidades para aprender e se desenvolver, em cada ato, em cada explicação, ambas promoveram condições para que o aprendizado ocorresse, ao contrário do que ela conta sobre as professoras da 1ª e 3ª séries. Para as primeiras, Dália era vista como ser de possibilidades e, para as demais, como ser de carências. Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem não pode ser analisada

[...] de modo parcial, isoladamente, mas [em uma] perspectiva global [...]. A problematização [que eliminará] a memorização e a repetição mecânica dos conhecimentos e [fará] com que o aluno perceba a realidade dos fatos de forma mais aprofundada. [Nesse sentido,] é a problematização que torna autêntica a aprendizagem e propicia o domínio do conhecimento de forma efetiva. (MAGALHÃES et al, 2005, não paginado).

Afinal, se “*a educação inclusiva supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na*

*noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes em sua clientela” (LIRA, 2007, p.98), o que essas professoras fizeram foi ancorar-se “na tese de que a pluralidade dos alunos deve ser respeitada, e, assim, o aluno com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo no interior da comunidade escolar” (LIRA, 2007, p.98). Elas perceberam e trabalharam com a aluna em sua totalidade, como ser humano dotado de potencialidades que precisavam encontrar condições adequadas para a aprendizagem para se desenvolverem integralmente.*

Tais considerações são essenciais ao trabalhar com o aluno com deficiência visual, pois “sabe-se que é na interação social que se dá a construção dos vínculos afetivos do indivíduo. Sabe-se também que tais vínculos são essenciais na formação da identidade” (RAMOS, 2006, p.58).

Diante de tantas vivências e experiências, Dália conclui, dizendo que, apesar de tudo, não se arrepende nem um minuto de ter estudado, bem como não se coloca como “coitadinha”. Afinal, os professores que a marcaram significativamente conseguiram também eles se superar, mostrando que educar é empenhar-se em fazer o outro aprender, desenvolver-se, evoluir. E mais, apesar de nunca nenhum deles terem ouvido falar sobre inclusão, souberam como fazer a diferença no aprendizado de Dália e, acima de tudo, nas salas de aula pelas quais passaram. Não foi apenas Dália que vivenciou um processo efetivo de escolarização, por meio de um processo efetivamente inclusivo, mas sem dúvida essas professoras nunca mais foram as mesmas, também elas se superaram e seus alunos também, provavelmente, beneficiaram-se de suas ações.

### **Finalizando...**

A história de vida de Dália revela-se como um constante processo de mesmice e metamorfose mediante o “*embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente*” (JOSSO, 2004, p. 41); questionamento este que pode ser observado ao trazer para o presente as marcas deixadas pelo processo educacional, ora excludente ora inclusivo.

Pode-se, portanto, afirmar-se que vários momentos e recordações rememoradas vieram à tona repletos de emoções e afetos, ilustrando sua história, seus momentos e suas atividades, bem como para descrever suas transformações, sua subjetividade e, acima de tudo, para conduzi-la a uma nova reflexão sobre as práticas escolares vivenciadas por intermédio de vários professores.

Nesse sentido, pode-se dizer que tais professoras (Irani e Ana) criaram condições para que Dália, mas não só ela, lograsse o sucesso escolar, ampliando, assim, suas capacidades de ação e reflexão, bem como para a transformação de cada uma de maneira responsável e coerente. Construíram elas, na prática, uma educação verdadeiramente inclusiva. Percebe-se que tanto Dália quanto suas professoras transformaram-se, produziram metamorfoses em si mesmas e naqueles com quem se relacionaram, superando a mesmice e caminhando numa direção emancipatória.

Dália, portanto, demonstra que uma educação inclusiva é possível. Afinal, ela conseguiu atingir todos os seus objetivos de escolarização; chegou a pós-graduação lato sensu, mostrou que é absolutamente capaz de aprender e se desenvolver. Mais do que isso, é capaz de distanciar-se de sua própria condição e analisá-la, tornando-se defensora de uma educação inclusiva e trabalhando para sua concretização por meio de sua atuação profissional no atendimento a crianças com problemas em seu processo de escolarização.

Posto isto, conclui-se que a ação desses professores deve ser divulgada, socializada, assim como as colocações de Dália sobre sua vida e sobre o processo de inclusão, como um todo,

para que tantos outros percebam que a inclusão da pessoa com deficiência é possível e que cabe a eles parte importante nesse processo.

## Referências

- AGOSTINI, M. M. **Retinose Pigmentar**. Disponível em: < <http://www.ufv.br/dbg/trab2002/HRSEXO/HRS008.htm> >. Acesso em: 12 fev. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEE, 2001.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Art Med, 2005.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIL, Marta (org.). **Deficiência Visual**. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- GOFFREDO, V. L. F. S. Integração ou segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, M. T. E. et al.. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 230-235.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a Morte e o Morrer**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LIRA, B. C. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MAGALHÃES, A. G. [et al]. A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: Centro Paulo Freire de estudos e Pesquisas, 2005. Disponível em: < [http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/a%20forma%c3%87%c3%83o%20de%20professores%20para%20a%20diversidade%20na%20perspectiva%20de%20paulo%20freire.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/a%20forma%c3%87%c3%83o%20de%20professores%20para%20a%20diversidade%20na%20perspectiva%20de%20paulo%20freire.pdf) >. Acesso em: 13 mar. 2008.
- PAULILO, M. A. S. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida**. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 1, n.1, p.135-148, 1999.
- RAMOS, S. L. V. O papel da inclusão escolar na formação da identidade da pessoa com deficiência visual. In: CARVALHO, M. V. C. (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 47-63.

REGO, T. C.; AQUINO, J. G.; OLIVEIRA, M. K. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006. p. 269-286.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.