

OUTROS TEMAS

CEGUEIRA CONGÊNITA NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE PSICOSSOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR

FERNANDO JORGE COSTA FIGUEIREDO

RESUMO

Com este trabalho visamos aos seguintes objetivos: caracterizar as representações mentais que as crianças cegas congénitas constroem acerca da sua integração social no ensino básico da escola regular e caracterizar as representações mentais que os alunos visuais constroem acerca da integração social das crianças cegas no mesmo contexto. O enquadramento teórico procurou relacionar o desenvolvimento social e a cegueira, explorando o papel a ser desempenhado pelos cuidadores adultos e pelos pares no desenvolvimento social das crianças cegas, nomeadamente em contexto escolar. Metodologicamente, optámos por um design de estudos de caso múltiplos, recorrendo a entrevistas, conversas informais e questionário sociométrico. Os resultados sugerem que a cegueira não se constitui como o único fator responsável pela posição sociométrica dos seus portadores, não obstante os caminhos para a integração social escolar se revelarem ainda pouco amadurecidos.

**INCLUSÃO ESCOLAR • DIVERSIDADE • NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Este texto surge na sequência do artigo que publicámos em Cadernos de Pesquisa (FIGUEIREDO, 2010). Analisámos então o caso de duas crianças cegas congénitas no primeiro ciclo da escola regular, a partir de um estudo-piloto realizado no âmbito do nosso doutorado. Uma vez concluído o doutorado, o qual decorreu na Universidade de Aveiro e com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, é com agrado que vimos partilhar os resultados obtidos no âmbito do trabalho final, o qual concretizou, entre outros objetivos, o estudo da integração social escolar de seis crianças cegas congénitas no ensino básico da escola regular - EBER - de Portugal, nos anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010.

CONGENITAL BLINDNESS IN PSYCHOSOCIAL CONSTRUCTION OF REALITY IN SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

In this paper has the following objectives: to characterize the mental representations constructed by congenitally blind children in their social integration in mainstream Primary School and to characterize mental representations created by sighted students in the social integration of blind children in the same context. The theoretical framework sought to relate social development and blindness by exploring the role to be played by adult caregivers and peers in the social development of blind children, particularly in the school environment. Methodologically, a multiple case study design was chosen, using interviews, informal conversations and a sociometric questionnaire. The results suggest that blindness is not the only factor responsible for the sociometric position of these individuals, despite the fact that the pathways for educational social integration are still immature.

SCHOOL INCLUSION • DIVERSITY • SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

CEGUERA CONGÉNITA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD PSICOSOCIAL EN ÁMBITO ESCOLAR

RESUMEN

Con este trabajo pretendemos cumplir con los siguientes objetivos: caracterizar las representaciones mentales que los niños ciegos congénitos construyen acerca de su integración social en la Educación Básica de la Escuela Regular y caracterizar las representaciones mentales que los alumnos visuales construyen acerca de la integración social de los niños ciegos en el mismo ámbito. El marco teórico trató de relacionar el desarrollo social y la ceguera, explorando el papel que juegan los cuidadores adultos y los pares en el desarrollo social de los niños ciegos, específicamente en el contexto escolar. Metodológicamente, optamos por un diseño de estudios de caso múltiples, recurriendo a entrevistas, conversaciones informales y cuestionario sociométrico. Los resultados sugieren que la ceguera no constituye el único factor responsable por la posición sociométrica de sus portadores, a pesar de que los caminos para la integración social escolar todavía se revelan poco maduros.

INCLUSIÓN ESCOLAR • DIVERSIDAD • NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CEGUEIRA



DESENVOLVIMENTO SOCIAL COMPREENDE POTENCIALIDADES HUMANAS que parecem estar inscritas nos genes da espécie, pelo menos em parte, tendo contribuído para a nossa evolução como uma das espécies mais sociais da biosfera. Nas palavras de Brazelton e Sparrow (2010), “os seres humanos são animais sociais desde o início” (p. 31).

Em termos gerais, Kirk e Gallagher (2002) salientam a inexistência de problemas sociais inevitáveis sentenciados pela cegueira, da mesma forma que a cegueira também não confere uma nobreza automática. A cegueira acontece em seres humanos que continuam humanos, com as suas limitações e os seus talentos. Segundo esses autores, a liberdade restringida e a limitação de experiências das crianças cegas, muitas vezes consequências, por um lado, da falta de estimulação e, por outro, do desconhecimento das suas capacidades por parte dos cuidadores, assim como de estratégias para promover o desenvolvimento das mesmas, poderão resultar num estado de passividade e dependência ou inutilidade, aprendidos a partir da atitude dos adultos para com eles.

Dois grupos de interações parecem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento social de qualquer criança, sobretudo das crianças cegas: os cuidadores adultos, incluída a família próxima, os educadores e os professores; e os seus pares, outras crianças, cegas ou não, particularmente em contexto escolar.

O PAPEL DOS CUIDADORES ADULTOS

Existe evidência de que se os adultos que interagem com a criança cega compensarem adequadamente a privação sensorial que a cegueira supõe, de forma estruturada e intencional, o desenvolvimento dela pode ser equiparado ao de uma criança visual (DÍAZ-AGUADO et al., 1995). De forma unânime, os sujeitos de uma amostra de cegos congênitos estudados por Ormelezi (2000) destacaram a importância de se terem relacionado com pessoas estimulantes, as quais criavam situações especialmente para eles, o que ajudava a compensar e atribuir significados às vivências em si mesmas, assim como às relações existentes entre diferentes vivências.

Os trabalhos independentes de Fraiberg e de Warren (apud OCHAITA; ROSA, 1995) revelaram que as respostas sociais diferenciadas dos bebês cegos aos objetos sociais parecem menos dificultadas que aos objetos físicos. Assim, respostas como sorrir ao ouvir a voz da mãe, a partir dos quatro meses, e medo como reação a vozes desconhecidas, a partir dos oito, indicam um certo conhecimento da permanência das pessoas. Efetivamente, o sorriso é considerado um poderoso e eficaz meio de interação social, tendo já sido observado em bebês cegos congênitos em resposta a sons familiares (SOUSA, 2003).

Para a maioria das situações, essa autora recomenda que os adultos sejam proativos, não esperando que seja a criança cega congênita a tomar a iniciativa, pois a investigação vem mostrando que esta tende a ser passiva, sobretudo na relação com a mãe, não solicitando atenção. Com a expressão “tende a ser”, queremos sublinhar que não se trata de uma relação linear de causa efeito entre cegueira congênita e passividade social. Na verdade, os resultados obtidos pela autora citada demonstram que alguns cegos congênitos, quando comparados com pares visuais de características equivalentes, apresentam frequências mais elevadas de atenção compartilhada na interação com suas progenitoras, o que chama a atenção para outra variável, tanto ou mais importante que a condição visual, que é a qualidade das interações.

Torna-se fundamental que a família e o universo social concebam e interajam com a criança cega enquanto ser humano completo que é, evitando uma focalização exacerbada na cegueira (CUNHA; ENUMO, 2003; GIL, 2000, 2002). Importa, assim, evitar atitudes demasiado protetoras e/ou permissivas, como impedir a criança de fazer algo ou permitir algo menos correto, pelas simples razão de ser cega. Andar de bicicleta pode parecer, à primeira vista, uma atividade utópica para uma criança cega, mas, com as adaptações necessárias e adequadas, como a utilização de uma bicicleta dupla e/ou a escolha de vias pouco acidentadas e pouco movimentadas, pode estar ao alcance de uma criança cega. É claro que existe o risco de se contundir, tal como existe para as crianças visuais. Porém, se uma criança visual derruba repetidamente e por

puro prazer um conjunto de objetos colocados numa mesa, esta atitude pode irritar bastante um adulto, que a entenderá como uma provocação e obrigará a criança a repor os objetos no local original. Se uma criança cega manifestar um comportamento semelhante, o mesmo poderá ser tendencialmente concebido como consequência da cegueira, “coitadinho, é cego, não viu, foi sem querer”, e ela não será obrigada a repor os objetos. Tal atitude, aparentemente benévola e caridosa, poderá contribuir para a desresponsabilização e dependência da criança (ZAFRA, 1991), ao mesmo tempo em que não incrementa suas competências e sua autoconfiança. Esses exemplos fundam-se em casos reais de crianças cegas e seus familiares com quem temos dialogado.

Outros adultos marcantes, uns mais outros menos, uns pelo lado positivo outros pelo negativo, são os professores. Estes devem assumir um papel ativo no fomento de relações sociais entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais – NEE –, mas também entre NEEs e entre visuais (GIL, 2000; SILVA, 2008; PORTUGAL, 1995), lutando contra possíveis mitos instalados ou receios (in)conscientes, por exemplo, de que é mais seguro manter a criança cega na sala de aula do que permitir e orientar, com diferentes níveis de diretividade, a sua participação no recreio (HORTON, 2000). Segundo as ideias expressas por Echeita e Martín (1995), numa sala de aula confluem personalidades, dificuldades e talentos díspares, pelo que o estabelecimento de relações de amizade autêntica entre alunos (cegos ou não), baseadas em relações de afeto, respeito mútuo, empatia, carinho e simpatia, não resulta automático ou fácil, sendo imprescindível cultivar um ambiente de aceitação e valorização das diferenças, cultivo esse em que o professor deve se constituir como modelo. Seguindo Garialdi e outros (1992), trata-se de conseguir que as diferenças sejam assumidas como qualidades que se aprendem e com as quais podemos aprender, em vez de serem fatores de discriminação. Atividades como “discussões abertas sobre o tipo de deficiência e a forma como o desempenho da criança deficiente é afectado poderão, certamente, ajudar” (BRAZELTON; SPARROW, 2010, p. 336). Tal não é de somenos importância, pois, como lembram Arbol e Aranguren (1995), por vezes, a própria organização escolar, mesmo não sendo a causa de marginalização, pode alimentá-la com ambientes extremamente competitivos e individualistas. Com base em estudos que recolheram os pensamentos de alunos cegos acerca das suas experiências escolares, Kirk e Gallagher (2002) resumem o que aqueles esperam dos seus professores:

“Não me trate como se eu fosse um desamparado. Não me faça nenhum favor especial. Deixe-me agir do meu modo.” A reacção de muitas pessoas que não tiveram experiência com deficientes é a de diminuir as exigências e expectativas, mas esses alunos não querem esse tipo de “favores”. (p. 197)

O PAPEL DOS PARES

A educação escolar das crianças com NEE deve ser concebida, na maioria dos casos, integrada no contexto daquilo que se convencionou chamar de escola regular. Os cegos não são nem poderiam ser exceção, pelos ganhos que podem advir, entre outros, para o seu desenvolvimento social. Segundo Martín e Bueno (1997), 70% desses alunos evidenciam relações sociais positivas, não obstante a dificuldade em se aperceberem de expressões faciais, o que, para Nielsen (1999), poderá obstaculizar o desenvolvimento de competências sociais. Entre os possíveis contributos, a literatura salienta o desenvolvimento (i) da independência social, (ii) do trabalho autónomo, (iii) da psicoafetividade coerente e sem roturas com a sociedade em geral (MARTÍN; BUENO, 1997).

Entre os 7 e os 11 anos de idade, as principais dificuldades sentidas pelas crianças cegas nas suas interações com as visuais acontecem nos momentos lúdicos, como as brincadeiras e os jogos, evidenciando preferência dos visuais para trabalhar e dos cegos para brincar ou jogar. Segundo Díaz-Aguado et al. (1995), tanto as crianças como os adolescentes cegos justificam que preferem trabalhar com visuais com base na ajuda que podem obter deles, nomeadamente explicações verbais acerca dos fenómenos e dos objetos. As mesmas autoras afirmam que as crianças cegas tendem a ter menos iniciativas para iniciar e conduzir uma interação social, aproximadamente metade em relação aos seus pares visuais. O aparente desinteresse da criança cega, que parece pouco comunicativa aos olhos dos visuais e desinformada sobre o desenrolar das brincadeiras, associado à ausência de indícios visuais para iniciar e manter uma interação, como as expressões faciais e os gestos, contribui para explicar porque as crianças visuais parecem evitar a interação com os seus pares cegos (SANTIN; SIMMONS, 1977; SOUSA, 2003). Por outro lado, os visuais em relação aos cegos têm o triplo de probabilidades de obter uma resposta positiva às suas iniciativas. Atendendo aos resultados obtidos por Díaz-Aguado e colaboradoras (1995) na comparação de crianças e adolescentes cegos e visuais que frequentam a escola regular com crianças e adolescentes cegos que frequentam instituições especializadas:

- a cegueira parece não afetar o conhecimento de estratégias de interação, mas influencia os comportamentos adotados na prática;
- a integração na escola regular favorece significativamente as relações da criança cega com os seus pares, promovendo o desenvolvimento de estratégias mais eficazes, com consequências mais positivas;
- os visuais tendem a ignorar os seus pares cegos da escola regular;
- os alunos cegos da escola regular tendem a aceitar as escassas iniciativas de interação iniciadas pelos pares visuais;

- interações assimétricas entre cegos e visuais na escola regular, ou seja, os cegos emitem frequentemente pedidos de informação e de ajuda, recebendo poucas solicitações desse tipo;
- os contextos de integração favorecem, nos alunos cegos, o desenvolvimento de condutas de colaboração;
- os alunos cegos que frequentam a escola regular evidenciam representações mais favoráveis das crianças visuais;
- no grupo de crianças, os visuais manifestam atitudes mais favoráveis à integração, quando comparados com os seus pares cegos, cujas representações parecem mais ambivalentes, baseadas essencialmente na necessidade de ser ajudado e na dificuldade de ajudar;
- as diferenças enunciadas no ponto anterior tendem a desaparecer na adolescência;
- os adolescentes integrados valorizam significativa e simultaneamente sua interação com os pares visuais e com outros cegos.

As relações socioafetivas dos alunos cegos e com baixa visão em contexto de sala de aula regular foram estudadas sociometricamente por Checa Benito e Ato García (1995), que chegaram aos seguintes resultados e interpretações:

- as crianças cegas ou com baixa visão obtêm menor número de preferências para a realização de tarefas académicas, facto interpretado com base nas representações dos restantes alunos sobre as suas eventuais dificuldades e a necessidade de requererem mais ajuda do que a que podem prestar;
- as crianças cegas ou com baixa visão não sofreram nenhuma rejeição, nem para tarefas académicas, nem para jogos;
- o número de preferências para jogo obtido pelas crianças cegas ou com baixa visão foi semelhante aos seus pares visuais;
- os resultados das crianças cegas foram mais favoráveis que os resultados dos seus pares com baixa visão, facto interpretado com base na maior indefinição pessoal associada às crianças com baixa visão.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Respeitando a classificação de Yin (1994), optámos por um *design* de estudos de caso múltiplos, em virtude do estudo em profundidade de seis casos de crianças cegas congénitas e dos seus pares de turma visuais.

AMOSTRA

Nossa amostra constituiu-se de 12 efetivos (seis crianças cegas congénitas e seis crianças visuais), distribuídos por seis agrupamentos de escolas. Em

cada um destes agrupamentos estudámos um sujeito cego congénito e um seu par visual da mesma turma e com um desenvolvimento global equivalente. Assim, podemos referir-nos à nossa amostra como constituída por seis pares de sujeitos (cego congénito/visual), em que os sujeitos cegos congénitos aparecem sempre representados pelo número um (C1, D1, E1, F1, G1 e H1), enquanto os respetivos pares visuais aparecem sempre representados pelo número dois (C2, D2, E2, F2, G2 e H2). Apesar de menos saliente, não podemos olvidar a colaboração dos restantes alunos de cada uma das turmas frequentadas pelos pares de sujeitos, nomeadamente nas respostas aos questionários sociométricos, sem os quais o conhecimento da integração escolar de cada um dos sujeitos cegos congénitos ficaria, necessariamente, comprometido. A identificação desses sujeitos respeitou igualmente o processo de codificação com a letra do respetivo agrupamento e um número igual ou superior a três distribuído aleatoriamente e segundo a ordem dos números naturais.

Detendo-nos na caracterização da amostra, a mesma era constituída por quatro pares de sujeitos do género masculino (C1/C2, E1/E2, G1/G2 e H1/H2) e dois pares do género feminino (D1/D2 e F1/F2). As idades variavam entre 9 e 16 anos, sendo condição que os dois elementos de cada par apresentassem equivalência de idades (não mais que seis meses de diferença). Foram quatro os anos de escolaridade representados na amostra: 4º ano (pares F e H), 6º ano (par D), 7º ano (par G) e 8º ano (pares C e E). Excetuando os sujeitos dos pares C e E, nenhum dos restantes conta retenções ao longo do percurso escolar.

Os cegos congénitos da nossa amostra cegaram antes de completar 1 ano de idade, intervalo de tempo que se enquadra nos padrões internacionais para classificar a cegueira como congénita (KNAUFF; MAY, 2005; NUNES, 2004; ORMELEZI, 2000). C1 cegou nos primeiros meses de vida em consequência de um glaucoma congénito. D1 nasceu às 24 semanas de gestação, vindo a sofrer de retinopatia da prematuridade. E1 cegou no final do primeiro ano de vida em consequência de uma retinopatia. O relatório médico de F1 refere uma acuidade visual nula, de forma permanente e irreversível, apontando como causa “provável persistência de vítreo hiperplástico primitivo com deslocamentos bilaterais da retina de ambos os olhos”. Aproximadamente com 1 ano de idade, foi diagnosticado a G1 um tumor a afetar o nervo ótico, de cuja extração viria a resultar cegueira total no olho direito e perceção luminosa no olho esquerdo, sem outras consequências a nível neurológico. O relatório médico de H1 aponta como causa da cegueira “glaucoma bilateral congénito”.

COLETA DE DADOS

Procurando concretizar os objetivos a que nos propusemos, efetuámos entrevistas a cada um dos sujeitos dos pares referidos no ponto anterior.

Atendendo aos critérios de vários autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994; COHEN; MANION, 1990; ESTRELA, 1994; FONTANA; FREY, 1994), podemos classificar essas entrevistas como não estruturadas, uma vez que, tendo apenas como referências os nossos objetivos, encorajámos os sujeitos a falar sobre áreas de interesse para a nossa investigação. No caso das crianças cegas congénitas, (i) a escola, (ii) a turma e (iii) os amigos em contexto escolar. No caso das crianças visuais, (i) os amigos em contexto escolar e (ii) a forma como era experienciada a presença de um colega cego na turma. Em seguida, aprofundámos as ideias expressas pelos sujeitos, retomando os tópicos e os temas por eles iniciados. Procurámos (i) que as crianças sentissem a condução da entrevista como sua (atitude não diretiva do entrevistador), (ii) não coartando o diálogo e o encadeamento das suas ideias, (iii) não influenciando o pensamento das crianças e (iv) salvaguardando a possibilidade de alargamento dos temas iniciais.

Paralelamente às entrevistas, recolhemos dados sociométricos através da aplicação de um questionário sociométrico aos alunos da turma frequentada pelas crianças cegas congénitas. Nosso foco não era tanto as relações formais que se estabelecem no quotidiano de uma turma escolar, nomeadamente as que podem resultar de intervenções mais ou menos diretivas do professor, como a constituição de grupos de trabalho ou o colega de carteira, que muitas vezes resulta de uma ordenação alfabética. Interessavam-nos, sobretudo, as relações afetivas profundas de carácter optativo e espontâneo, mais difíceis de identificar, caracterizar e compreender pela observação direta do adulto, mas consideradas fundamentais e suscetíveis de se revelarem através do teste sociométrico (BASTIN, 1980; ESTRELA, 1994; FERNANDES, 1983). Assim, adotámos a amizade como critério único para a indicação das preferências, colocando a seguinte questão: “Quem são os teus melhores amigos na turma?” No seguimento da questão, solicitámos a indicação de até cinco nomes.

Como contributo para a caracterização das representações mentais que as crianças cegas congénitas constroem acerca da sua integração no EBER, assim como para a caracterização das representações mentais que os alunos visuais constroem acerca da integração das crianças cegas, recorremos a conversas informais junto (i) dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas frequentados pelos sujeitos, (ii) dos professores do Ensino Regular e/ou dos Diretores de Turma e (iii) dos professores de EE dos sujeitos cegos congénitos.

Esta etapa da investigação decorreu entre março de 2009 e novembro de 2010.

ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados provenientes das entrevistas e das conversas informais, recorreremos à análise da enunciação, tendo por base as

recomendações de Bardin (2002), Quivy e Campenhout (2005) e Weber (1990). Procurámos identificar e descrever as experiências quotidianas mais significativas para os sujeitos cegos congénitos em contexto escolar (escola, turma e amigos na turma), assim como as vivências pessoais de natureza social e emocional a elas associadas. No que respeita aos alunos visuais, procurámos identificar e descrever as experiências quotidianas mais significativas na sua relação com os sujeitos cegos congénitos, assim como as vivências pessoais de natureza social e emocional a elas associadas. Sempre que possível e pertinente, as descrições serão efetuadas recorrendo às próprias palavras dos sujeitos.

A análise das respostas aos questionários sociométricos seguiu as recomendações de Bastin (1980). Calcularam-se os seguintes índices sociométricos: p = número de preferências emitidas, \bar{p}_{brut} = número de preferências recebidas, \bar{p}_{val} = valor relativo tendo em consideração as ordens das preferências recebidas¹ e \bar{p} = número de preferências recíprocas. Determinaram-se os parâmetros da função binominal [média (M)², desvio padrão (σ)³ e obliquidade da curva⁴] e, a partir destes, os limites de confiança (χ)⁵ inferiores e superiores para o limiar P .05.

Para a comparação estatística entre o grupo de cegos congénitos e o de visuais, recorreremos ao *software* SPSS 17.0. Atendendo a que trabalhamos com amostras constituídas por pequenos efetivos, optámos pelo teste não paramétrico U de Mann-Whitney, tal como recomendado por vários autores (HILL; HILL, 2009; MAROCO, 2003; PEREIRA, 1999; SILVA, 2007; TUCKMAN, 2000).

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Na busca de dados para a concretização dos nossos objetivos, procedemos a análises sociométricas em torno dos sujeitos cegos congénitos e respetivas turmas. A finalizar este ponto, apresentamos uma análise comparada dos dados sociométricos relativos aos sujeitos cegos congénitos e respetivos pares visuais (C1-C2, D1-D2, E1-E2, F1-F2, G1-G2, H1-H2).

Na Tabela 1 apresentamos os índices sociométricos dos sujeitos cegos congénitos e dos seus pares visuais.⁶

1 Para um máximo de cinco preferências, a emitida em primeiro lugar valerá 5, em segundo lugar 4, em terceiro 3, em quarto 2 e em quinto 1.

2 M = total de preferências emitidas / N

3 $\sigma = \text{ff}(N-1).P.Q$ em que $P = M/N-1$ e $Q = 1-P$

4 Os valores relativos a este parâmetro não são apresentados, tendo servido apenas como indicadores na consulta das tabelas de Salvosa.

5 $\chi = M+t.\sigma$ em que t é dado pelas tabelas de Salvosa.

6 Razões relacionadas com a gestão do espaço e da informação conduziram-nos a não apresentar as matrizes sociométricas e os sociogramas, que podem ser consultadas na nossa tese de doutorado (FIGUEIREDO, 2012) ou solicitadas por correio eletrónico.

TABELA 1
ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS DA AMOSTRA

SUJEITOS*	PREFERÊNCIAS					I.C.(0,95)
	EMITIDAS	RECÍPROCAS	RECEBIDAS			
	p	= p	- pval	- pbrut		
C1	4	2	9	3	1,8/-/7,9	
C2	5	2	16	4		
D1	2	0	4	1	1,9/-/8,0	
D2	5	5	19	7		
E1	3	0	0	0	1,8/-/8,0	
E2	4	2	11	3		
F1	4	3	10	4	1,9/-/8,2	
F2	5	3	20	8		
G1	2	0	0	0	1,6/-/7,4	
G2	4	3	14	3		
H1	5	4	20	9	1,9/-/8,2	
H2	5	0	3	1		

(*) O índice 1 indica que o sujeito tem cegueira congênita e 2, que é visual.
Fonte: Elaboração do autor.

Os dados revelam que C1 (i) emitiu quatro preferências em cinco possíveis, (ii) recebeu três preferências dos seus pares de turma, com valores relativos às ordens de enumeração entre 2 e 4, num total de 9 e (iii) emitiu/recebeu duas preferências recíprocas. Para o limiar P.05, nenhum valor de preferências recebidas na turma de C1 foi considerado significativo entre 1,8 e 7,9 ou, em números inteiros, entre 2 e 7 inclusive. Assim, com três preferências recebidas, C1 situa-se no grupo de alunos com valores de *p brut* não significativos, mas próximo do limiar inferior de significância. C1 emitiu preferências, unicamente, no conjunto de sujeitos com valores de *p brut* não significativos, enquanto as preferências que recebeu tiveram origem quer em sujeitos com *p brut* não significativos (duas), quer num sujeito isolado no grupo turma (uma).

Analisando os dados referentes a D1, verificamos que emitiu duas preferências em cinco possíveis e foi alvo de uma preferência com valor relativo à ordem de enumeração de 4, a qual não se revelou recíproca. Para o limiar P.05, nenhum valor de preferências recebidas na turma de D1 foi considerado significativo entre 1,9 e 8,0 ou, em números inteiros, entre 2 e 8 inclusive. Com uma preferência recebida, D1 era um dos dois alunos isolados na turma, ou seja, com valores de *p brut* significativamente baixos. Emitiu preferências em relação a D3 e D4, alunos com um número não significativo de preferências recebidas. A preferência recebida resultou de D5, o outro aluno isolado na turma.

No caso de E1, este emitiu três preferências em cinco possíveis, não recebeu qualquer preferência e, conseqüentemente, nenhuma das que emitiu se revelou recíproca. Para o limiar P.05, nenhum valor de preferências recebidas na turma de E1 se considerou

significativo entre 1,8 e 8,0 ou, em números inteiros, entre 2 e 8 inclusive. Com nenhuma preferência recebida, E1 era um dos três alunos isolados na respetiva turma. As preferências emitidas por este sujeito visaram dois sujeitos com números não significativos de preferências recebidas e um sujeito popular, ou seja, um sujeito com número significativamente elevado de preferências recebidas.

De acordo com os dados disponíveis, F1 (i) emitiu quatro preferências em cinco possíveis, (ii) recebeu quatro preferências dos seus pares de turma, cujos valores relativos às ordens de enumeração variavam entre 1 e 5, num total de 10, e (iii) emitiu/recebeu três preferências recíprocas. Na sua turma e para P.05, nenhum valor de preferências recebidas foi considerado significativo entre 1,9 e 8,2 ou, em números inteiros, entre 2 e 8 inclusive. Neste sentido, com quatro preferências recebidas, F1 situava-se no grupo de alunos com valores de \bar{p} brut não significativos. Esse sujeito emitiu e recebeu preferências unicamente no conjunto de sujeitos com números não significativos de preferências recebidas.

O sujeito G1 emitiu duas preferências em cinco possíveis, não tendo recebido nenhuma preferência e, conseqüentemente, nenhuma das que emitiu se revelou recíproca. Para P.05, nenhum valor de preferências recebidas na turma de G1 foi considerado significativo entre 1,6 e 7,4 ou, em números inteiros, entre 2 e 7 inclusive. Com nenhuma preferência recebida, G1 é um dos dois alunos isolados na turma. Suas preferências foram emitidas em relação a sujeitos com números não significativos de preferências recebidas.

Quanto a H1, este (i) emitiu cinco preferências em cinco possíveis, (ii) recebeu nove preferências dos seus pares de turma, com valores relativos às ordens de enumeração variando entre 1 e 3, num total de 20 e (iii) emitiu/recebeu quatro preferências recíprocas. Para o limiar P.05, nenhum valor de preferências recebidas foi considerado significativo entre 1,9 e 8,2 ou, em números inteiros, entre 2 e 8 inclusive. Com nove preferências recebidas, H1 situava-se no grupo de alunos populares, ou seja, com valores de p brut significativamente elevados.

Levando em conta (i) as preferências recebidas, (ii) os valores relativos às ordens de enumeração, (iii) as preferências recíprocas e (iv) as preferências emitidas, procedemos à comparação das ordens médias (om) obtidas pelo grupo de cegos congénitos (C1, D1, E1, F1, G1, H1) e pelo grupo de visuais (C2, D2, E2, F2, G2, H2), em cada uma dessas categorias. Os resultados apresentam-se na Tabela 2.

TABELA 2
COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS ENTRE O SUJEITOS CEGOS
CONGÊNITOS E VISUAIS

ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS		CONDIÇÃO DO SUJEITO		TESTE ESTATÍSTICO*	
		CEGO CONGÊNITO	VISUAL	U	P VALOR
\bar{p} brut	Número de preferências recebidas	5,5	7,5	12,0	0,331
\bar{p} val	Valor relativo tendo em consideração as ordens das preferências recebidas	4,9	8,1	8,5	0,127
\bar{p}	Número de preferências recíprocas	5,6	7,4	12,5	0,363
p	Número de preferências emitidas	4,5	8,5	6,0	0,042

(*) não paramétrico U de Mann-Whitney.

Fonte: Elaboração do autor.

Para $p < 0,05$ verificamos que as om (i) das preferências recebidas, (ii) dos valores relativos às ordens de enumeração, (iii) das preferências recíprocas e (iv) das preferências emitidas são mais elevadas no grupo de sujeitos visuais. Não obstante, apenas as diferenças nas preferências emitidas se vieram a revelar significativas ($p = 0,042$).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto, procuramos interpretar os resultados obtidos recorrendo, sempre que tal se revelar pertinente, aos dados de natureza qualitativa obtidos através das entrevistas.

Os resultados sociométricos indicam-nos que a maioria dos sujeitos cegos congénitos se encontrava em situação de isolamento (D1, E1 e G1) ou próxima a isso (C1 e F1). Apenas H1 pode ser considerado como popular na respetiva turma. Os sujeitos E1 e G1 não receberam nenhuma preferência dos seus pares visuais. As preferências recebidas pelos restantes cegos congénitos tiveram origem em visuais com um estatuto social equivalente ou inferior. Todos os cegos congénitos partilhavam o respetivo estatuto social com outros alunos visuais, ou seja, nas respetivas turmas não eram os únicos isolados, os únicos populares ou os únicos sem significância estatística. Além disso, comparando estatisticamente os números de preferências recebidas pelos cegos congénitos com as recebidas pelos respetivos pares visuais, as diferenças não são significativas. Não obstante a “atipicalidade”⁷ da cegueira possa influenciar, pela estranheza com que pode impressionar os visuais, não é lícito atribuir à cegueira congénita responsabilidades exclusivas pelo estatuto social dos seus portadores, porque (i) encontrámos um cego congénito entre os seus pares populares, (ii) dois sujeitos cegos congénitos encontravam-se no seio do grupo mais numeroso de sujeitos, aqueles cujo número de preferências recebidas não era estatisticamente significativo e (iii) os cegos congénitos isolados partilhavam esse estatuto social com outros pares das respetivas turmas. Assim, estamos em acordo com a ideia de Kirk e Gallagher (2002), de que a cegueira, em si mesma, não sentencia problemas sociais inevitáveis.

7

Palavra adotada de Bastin (1980).

Se, por um lado, os resultados nos autorizam a afirmar que a cegueira congênita não se constitui, em si mesma, como fator causal do estatuto social em função das preferências recebidas, por outro lado, evidenciam algumas fragilidades do modelo de escola integrada dominante nas matrizes curriculares atuais. Os casos analisados de alunos isolados, nomeadamente D1, E1 e G1, mostram que a simples integração física na escola regular não garante, em si mesma, uma autêntica integração social. Podemos estender esta conclusão também aos alunos sem NEE, uma vez que, como evidenciam os resultados expressos nas matrizes sociométricas e respetivos sociogramas das turmas, o isolamento social em contexto escolar não é exclusivo dos alunos ditos com NEE. Como alerta Plaisance (2010), a partilha do espaço físico não conduz necessariamente ao fim da exclusão, podendo mesmo mascarar rejeições subtis, marginalizações e/ou indiferença. Adiante, deter-nos-emos sobre possíveis linhas de trabalho que as escolas e os professores poderão adotar no caminho para as escolas integradoras.

Refletindo sobre as preferências, verificamos que os cegos congénitos emitiram significativamente menos preferências que os respetivos pares visuais. Esse foi o único indicador sociométrico onde se verificaram diferenças significativas entre cegos congénitos e visuais. Tal facto poderá estar relacionado com alguma passividade, não raras vezes identificada nas crianças cegas (KIRK; GALLAGHER, 2002), passividade essa que, muitas vezes, se manifesta logo na primeira infância na relação com a mãe, como demonstrou Sousa (2003), quando as crianças cegas tendem a ser passivas, não solicitando atenção. Na mesma linha de pensamento, outros estudos têm evidenciado que as crianças cegas tendem a encetar menos iniciativas para iniciar e conduzir uma interação social, aproximadamente metade em relação aos seus pares visuais (DÍAZ-AGUADO et al., 1995). A análise às entrevistas realizadas não permite excluir a existência de critérios mais restritos para a definição de amizade por parte dos sujeitos cegos congénitos, dado que estes valorizam nos visuais as relações baseadas na ajuda que estes se disponibilizam a prestar. Nas palavras de alguns sujeitos:

Defino a simpatia, defino como, por exemplo, de me ajudarem a encaminhar para as salas de aula [...] no início do ano, nós e a nossa diretora de turma decidimos que tinham que me acompanhar e, então, nós escolhemos e depois, e depois funciona, que é hoje um, amanhã outro, por números, percebe? (C1)

Com aqueles que dou-me bem, é tudo na boa, quando, aqueles que se metem comigo, está tudo mal [...] tipo gozar, têm o vício de gozar, fazer sons, etc. (E1)

Nos seus trabalhos, Díaz-Aguado e colaboradores (1995) encontraram resultados equivalentes, com as crianças e os adolescentes cegos a

justificarem as suas preferências em relação aos visuais com base na ajuda que poderiam obter deles.

As preferências dos cegos congénitos isolados (D1, E1, G1) foram emitidas apenas em relação a visuais de estatuto social superior, tendência comum, segundo Bastin (1980), para quem os alunos excluídos ou isolados têm “tendência para emitir preferências não realistas, escolhendo indivíduos que ocupam pontos muito altos na escala sociométrica e que não os escolherão” (p. 166). Em acordo com essa ideia, as preferências emitidas em relação a esses três sujeitos tiveram origem em visuais com estatuto social igual ou inferior. As preferências dos cegos congénitos não significativos (C1 e F1) e populares (H1) foram emitidas em relação ao grupo de visuais com estatuto social semelhante e, no caso de H1, também em relação ao grupo de não significativos. Estas podem ser consideradas preferências mais próximas da realidade, porque tendencialmente se baseiam em experiências sociais autênticas (BASTIN, 1980). Essa análise implica não olvidar que as respostas dos sujeitos são as suas próprias representações da sua integração social escolar, e não a sua integração social escolar real.

As preferências recíprocas constituem-se como um indicador sociométrico importante para avaliar a frequência e, sobretudo, a robustez das relações sociais estabelecidas por determinado elemento no seio de um grupo. Na nossa amostra, verificámos que os cegos congénitos isolados não manifestaram nenhuma preferência recíproca, o que não deixava de reforçar a sua situação de isolamento. Isso resulta, em certa medida, do facto de os isolados tenderem a emitir preferências em relação a estratos sociais superiores e de estes tenderem a não emitir preferências em relação aos estratos sociais inferiores. Não obstante, não se verificaram diferenças significativas nas preferências recíprocas entre o grupo de cegos congénitos e o grupo de visuais que emparelha com o primeiro.

A integração de crianças cegas congénitas em escolas regulares, em turmas constituídas por aproximadamente 20 visuais, não deixa de colocar a umas e outras, mas sobretudo às primeiras, um conjunto de desafios com vista à adaptação. As formas como os sujeitos enfrentam esses desafios e se adaptam parecem radicar tanto em fatores endógenos como em fatores exógenos ao indivíduo. Nos primeiros, incluem-se de forma inter-relacionada (i) características anatomofisiológicas, (ii) todas as experiências de vida desde o útero materno que ajudaram a moldar a personalidade e (iii) a maneira como essas experiências são processadas cognitivamente e emocionalmente. Nos segundos, incluem-se, também em inter-relação, os ambientes familiar e escolar. Assim nos lembra Ferguson (2000), para quem os humanos se relacionam adaptativa e dinamicamente com os seus mundos interior e exterior ou, por outras palavras, com estímulos interiores e exteriores ao sujeito. Um fator endógeno que se revelou poderoso nos seus impactos foram as emoções e as formas adotadas na sua gestão. Nas entrevistas realizadas com os sujeitos, assim como em conversas informais com os respetivos professores, foram

relatados alguns comportamentos associados à instabilidade emocional, nomeadamente em E1 e H1. O primeiro referiu nem sempre lidar bem com o facto de ser cego, sentindo-se, por vezes, triste e revoltado, sentimentos que tem dificuldade em partilhar, quer com os adultos próximos, quer com os seus pares. Em relação ao segundo, foi a sua professora de ensino regular que referiu dificuldades em ele aceitar que não poderá vivenciar determinadas situações de forma equivalente aos visuais, como ver televisão ou, um dia mais tarde, conduzir um automóvel ou uma moto. Assistimos, assim, a duas formas diferentes de gerir emoções negativas: enquanto E1 as fechava para si próprio, levando-o, por vezes, a extravasar alguns comportamentos agressivos, H1, embora não procurasse espontaneamente partilhá-las, adota uma atitude de abertura, bem-humorada e criativa em relação aos outros. Estes resultados vão ao encontro da evidência clínica existente, segundo a qual uma das dificuldades mais importantes dos cegos está relacionada com a compreensão e/ou expressão das próprias emoções, crendo, muitas vezes, que elas são tão distintas das sentidas pelos restantes seres humanos que não podem ou não merecem ser partilhadas (DÍAZ-AGUADO et al., 1995). Talvez a escassez de contatos com outras crianças cegas ajude a explicar esses episódios de instabilidade, uma vez que o ser humano necessita relacionar-se com múltiplos grupos de referência com os quais se possa identificar. Vários autores (DÍAZ-AGUADO et al., 1995; GARIALDI et al., 1992) salientam a importância de a criança cega se relacionar, simultaneamente, com um grupo dito macro, composto por crianças sem NEE, e um grupo micro, preferencialmente incluído no anterior e composto por crianças com NEE, da mesma natureza ou não. Continuando ainda a analisar fatores endógenos, da triangulação das entrevistas efetuadas com os diferentes sujeitos pertencentes a um mesmo contexto, cegos congénitos, visuais e professores, foi possível identificar a ocorrência de comportamentos agressivos, de natureza essencialmente verbal, em D1, E1 e G1, dirigidos aos seus pares visuais.

Quando lhe fazem um jeito para ela se chegar para lá, para os outros poderem passar, parece que ela é [silêncio] assim, agressiva, um pouco. Ela não vê o que lhe estão a fazer, se é por bem ou se é por mal, assim um pouco agressiva com os outros. Às vezes, chama assim uns nomes e nós não gostamos lá muito e dizemos para ela não nos chamar isso e depois, ela manda-nos calar e assim, um pouco agressiva para nós, também não gostamos muito. (D2)

Porrada, há quem diga que eu tenho muita força, pronto, é isso, eu dou cabo de toda a gente, meter pessoas a escorrer sangue, mas simplesmente, para a pessoa não ficar a rir de nós [silêncio] muitas vezes, aqui na escola e também fora da mesma [...] peguei nele e mandei-o com a cara, a cara dele no cimento, ali da escola e ele, agora, foi fazer queixa e, eu nunca me importei com as queixas. (E1)

Pelo menos desde o ano letivo transato que tende a manifestar alguns comportamentos agressivos para com os colegas, nomeadamente em termos verbais. (Professora de EE referindo-se a G1)

Provavelmente, estes eram os cegos congénitos que a análise sociométrica revelou estarem isolados nas respetivas turmas. A sua agressividade não será o único fator explicativo do isolamento, mas, certamente, presta o seu contributo, tal como no caso de Ralph, uma criança cega de 11 anos estudada por Kirk e Gallagher (2002).

Ponderando agora acerca dos fatores exógenos aos sujeitos cegos congénitos, as entrevistas realizadas junto dos pares visuais evidenciaram atenção e vontade de estes conhecerem melhor a cegueira e a condição de ser cego, valorizando algumas das capacidades manifestadas pelos seus pares cegos congénitos, nomeadamente as competências de memorização.

Eu, às vezes, eu ando com ele e penso como é que seria nós andarmos, também, cegos? O nosso mundo? Como nós imagináramos que fosse o mundo sem nunca o ver? (C2)

Ela tem assim, parece que tem assim memória, entra por um ouvido, fica ali, parece uma cassete. O que o professor, às vezes, diz para nós mais do que uma vez, ela já, já tem na cabeça e já escreveu. (D2)

Ela, por exemplo, decora melhor, por exemplo, quando nós temos que fazer trabalhos de grupo, normalmente nós todos, para apresentar melhor, não vamos estar a ler, vamos tentar decorar e ela consegue, ela já decora melhor que nós. (F2)

Esta vontade manifestada, ainda que implicitamente, pelos visuais pode ser aproveitada e trabalhada pela escola, assim como se deve trabalhar nos cegos congénitos um melhor conhecimento da vidência e da condição de ser visual. É da necessidade de conhecer melhor o outro e do outro nos conhecer melhor que estamos a falar, do conhecimento mútuo enquanto condição necessária à ocorrência de uma identificação, fator necessário ao estabelecimento e consolidação de relações no seio de um grupo. Por outras palavras, as relações surgem facilitadas entre aqueles que melhor se conhecem.

Se os cegos congénitos valorizaram, de forma intensa, as relações de ajuda estabelecidas pelos visuais em relação a eles, os visuais parecem não valorizar tanto, talvez por não conhecerem ou por não serem tão imediatas, as possíveis relações baseadas na ajuda a obter dos cegos congénitos. Na verdade, apenas F2 fez uma referência a esse respeito:

...no trabalho de grupo que apresentámos e ela explicou tudo, disse aquela imagem é de um hospital, mesmo sem conseguir ver, mas sabia o que era e também ajudou a fazer os desenhos. (F2)

A título de exemplo, com a ajuda dos cegos congénitos e se eventualmente se justificasse, com a mediação dos professores, os visuais poderiam aperfeiçoar as suas outras formas de perceção sensorial, além da visão, assim como conhecer e adotar novas estratégias de memorização.

O cultivo desse conhecimento cruzado por ambas as partes poderá ajudar a ultrapassar algumas das situações relatadas pelos sujeitos que, em nosso entender, se devem a um desconhecimento ou a um conhecimento incompleto e/ou distorcido dos visuais em relação aos cegos e vice-versa. Pensamos, entre outros, em acontecimentos relatados por C1, nos quais os colegas de turma visuais pareciam não compreender a utilidade e a necessidade de ele utilizar a máquina Braille nas aulas, queixando-se do barulho gerado pela mesma e querendo impor-lhe como método alternativo o computador; e, em contrapartida, na rigidez de C1 ao recusar-se a utilizar o computador, ainda que pontualmente e em determinadas ocasiões. Outra situação foi-nos relatada a propósito de D1, ocorrendo essencialmente nos corredores de acesso às salas de aula, onde os visuais adotavam comportamentos pouco adequados. Esperavam, por exemplo, que D1 se desviasse para que pudessem passar, esquecendo que D1 não poderia se dar conta de sua presença se não a fizessem notar de forma adequada, nomeadamente falando e evitando tocar de forma inesperada, para que, na confusão dos corredores, um simples toque amigável não fosse sentido por D1 como um empurrão. Por outro lado, as reações de agressividade de D1 em relação a estes acontecimentos não funcionavam, certamente, como facilitadores de relações sociais positivas.

Através da promoção do conhecimento mútuo, estaremos a ir ao encontro às ideias de Díaz-Aguado e colaboradores (1995), para quem o desenvolvimento social assenta, também, em construções e (re)construções dos outros enquanto partes dinâmicas e integrantes de um mesmo mundo. Os professores devem assumir um papel ativo no fomento das relações sociais entre as crianças visuais e as cegas congénitas, assim como entre cegos. Se a primeira recomendação nos parece praticável, a segunda esbarra numa dificuldade logística que consiste no facto de muitas escolas, quando é o caso, serem frequentadas por um único sujeito cego. Alicerçar, erguer e estruturar relações sociais entre cegos congénitos e visuais é enriquecer a construção pessoal de parte a parte, mas a relação com outros com quem se partilham características próprias e raras, como a cegueira, não deixaria de se constituir como uma mais-valia, como já tivemos oportunidade de explicar (FIGUEIREDO, 2010).

Assume particular importância o cultivo de um ambiente de conhecimento, aceitação e valorização das diferenças, constituindo-se os adultos (encarregados de educação, família, direção, professores e auxiliares) como modelos para os alunos, com base na premissa essencial de que, atendendo à variabilidade individual que perpassa a espécie humana, todos somos diferentes e todos seríamos seres humanos mais realizados se as nossas NEE tivessem sido satisfeitas. Estou a pensar, a título de exemplo e sob retratação,

por falar do meu caso pessoal, mas estou certo de que a minha descoordenação motora, que se refletia em baixo rendimento nas aulas de educação física, educação visual e educação musical, deveria ter merecido outra atenção e trabalho durante a escolaridade básica.

Em jeito de conclusão final, recuperamos a recomendação de Nielsen (1999), advogando a necessidade de os professores formarem os alunos visuais acerca da cegueira, com o objetivo de ajudá-los a ultrapassar quaisquer inseguranças ou conceções incorretas. A esta recomendação, acrescentamos a enumerada anteriormente de também os cegos, sobretudo os congénitos, porque nunca vivenciaram a vidência, serem formados acerca da mesma e da condição de ser visual, incluindo as inseguranças e conceções incorretas dos visuais em relação à cegueira.

REFERÊNCIAS

- ARBOL, Luis Ruiz del; ARANGUREM, Luis López. A Escola perante a inadaptação social. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESE, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*, 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 169-179.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BASTIN, Georges. *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores, 1980.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAZELTON, T. Berry; SPARROW, Joshua. *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença, 2010.
- CHECA BENITO, Francisco Javier; ATO GARCÍA, Manuel. Relaciones socio-afectivas de alumnos ciegos y con baja visión em aulas ordinárias: estudio sociométrico. *Integración*, n. 18, p. 23-28, 1995.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.
- CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 33-46, jul. 2003.
- DÍAZ-AGUADO, María José; ARIAS, María Rosario Martínez; GARCÍA, Pilar Royo. *Niños com dificuldades para ver*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1995.
- ECHEITA, Gerardo; MARTÍN, Elena. Interação social e aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESE, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*, 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 36-53.
- ESTRELA, Albano. *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERGUSON, Eva Dreikurs. *Motivation: a biosocial and cognitive integration of motivation and emotion*. New York: Oxford University Press, 2000.
- FERNANDES, Evaristo. *O aluno e o professor na escola moderna*. Porto: Tecnilivro, 1983.
- FIGUEIREDO, Fernando J. C. Duas crianças cegas congénitas no primeiro ciclo da escola regular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 95-117, 2010.
- _____. *Cegueira congénita na construção da realidade biofísica e psicossocial*. Tese (Doutorado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.
- FONTANA, Andrea; FREY, James H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. p. 361-375.
- GARIALDI, K.; LAQUIDAIN, N.; URBINA, J. La diferencia como cualidad: la integración de una niña ciega en una classe ordinária. *Integración*, n. 8, p. 29-41, 1992.

- GIL, Marta. *Deficiência visual*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- _____. *Deficiência visual e inclusão social*. 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ede/edetxt3.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2007.
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.
- HORTON, J. KIRK *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KNAUFF, Markus; MAY, Elisabeth. Mental imagery, reasoning, and blindness. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 59, n. 1, p. 161-177, 2005.
- MAROCO, João. *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.
- MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. Deficiente visual e acção educativa. In: BAUTISTA, Rafael. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- NIELSEN, Lee Brattland. *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NUNES, Sylvia da Silveira. *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 183-197.
- ORMELEZI, Eliana Maria. *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PEREIRA, Alexandre M. M. B. S. *Guia prático de utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 1999.
- PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010.
- PORTUGAL. Secretariado nacional de reabilitação. *Como ajudar um cego*. Lisboa: SNR, 1995.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.
- SANTIN, Sylvia; SIMMONS, Joyce Nesker. Problems in the construction of reality in congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, n. 71, p. 425-453, 1977.
- SILVA, Leonardo Cunha da. Como ajudar um cego. In: RIBEIRO, Luís Botelho (Ed.). *Ensino inclusivo para deficientes visuais: guia do professor*. Guimarães: Cidade Berço, 2008. p. 10-15.
- SILVA, José Manuel Tomás da. *Testes não paramétricos (para K>2 amostras)*. 2007. Disponível em: <<http://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=4572>>. Acesso em: 6 dez. 2010.
- SOUSA, Ana Delias de. *As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- TUCKMAN, Bruce. *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- WEBER, Robert Philip. *Basic content analysis*. Newbury Park: Sage Publications, 1990.
- YIN, Robert K. *Case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- ZAFRA, M. Rodriguez. La educación especial personalizada y el niño ciego. In: HOZ, Víctor García. *Educación especial personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp, 1991. p. 355-363.

FERNANDO JORGE COSTA FIGUEIREDO

Bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT (Portugal)
figueiredof@sapo.pt