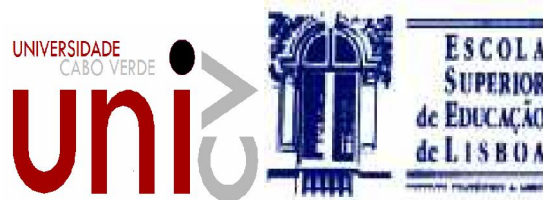


PERCURSO ESCOLAR
DAS PESSOAS CEGAS DA CIDADE DA
PRAIA

Filomeno Afonso Correia Tavares

Praia, 2009



PERCURSO ESCOLAR DAS PESSOAS CEGAS DA CIDADE DA PRAIA

Dissertação apresentada à Universidade de Cabo Verde e à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial sob a orientação da Professora Doutora Ana Cristina Pires Ferreira e co-orientação da Mestre Maria Clarisse Alexandrino Nunes.

Filomeno Afonso Correia Tavares

Praia, 2009

O Júri;

Presidente

Vogal

Vogal

Professora Doutora Ana Cristina Pires Ferreira

Vogal

Mestre Maria Clárisse Alexandrino Nunes

“Não há, não
duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou células a mais
não há, de certeza, duas folhas iguais”

Antônio Gedeão, Teatro do Mundo, 1958, in Rodrigues, 2001, p.5

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família

Pelos sacrifícios consentidos

E tempo roubado

ao longo deste Mestrado.

Obrigado pela compreensão.

AGRADECIMENTO

Chegando ao fim desta caminhada e estando convicto que sem a colaboração de outros seria impossível realizá-la, queremos agradecer a todos pelas colaborações recebidas.

Em primeiro lugar agradecemos a Deus pela vida e saúde ao longo desta caminhada.

À Professora Doutora Ana Cristina Ferreira por ter aceitado o desafio de orientar o nosso trabalho. Os seus comentários e as suas interrogações contribuíram para novas reflexões e, conseqüentemente, permitiram melhorar determinados aspectos do trabalho.

À Mestre Clarisse Nunes pela forma competente como conduziu os trabalhos. A sua forma particular de responder de forma rápida e com informações precisas e pertinentes foi, sem dúvida, importante para o amadurecimento das nossas dúvidas e inquietações e isso foi determinante para o avanço e a conclusão deste projecto. Obrigado Professora pela confiança.

Um agradecimento especial à Universidade de Cabo Verde pelas facilidades concedidas para a elaboração deste Mestrado, sem esta colaboração era impossível concretizar este sonho.

Uma palavra muito especial à Mestre Filomena Fortes, porque mesmo estando no exterior disse-nos: *só não desistas antes de eu chegar a Cabo Verde*, estas palavras foram determinantes porque quando ela regressou já tínhamos ultrapassado as dificuldades, continuamos a caminhada e conseguimos vencer.

À Mestre Ana Domingos não temos palavras para agradecer, porque esteve connosco desde o primeiro momento em que cada encontro era mais uma oportunidade de aprendizagem devido às suas competentes sugestões que nos permitiram amadurecer as ideias a cada momento.

Aos nossos colegas do ex-Departamento das Ciências da Educação, pelas palavras de encorajamento, pela força e pelos momentos de partilha na sala 217.

Uma palavra de apreço ao Professor Doutor Fernando Serra, Mestre Isabel Madureira e colegas do curso pelas sugestões iniciais sobre o tema.

Ao amigo Celestino Landim por ter criado condições para a realização do trabalho na Escola de Condução «Vida na Estrada», pelas palavras de encorajamento, muito obrigado por tudo.

Ao pessoal do Salão Paroquial de Nossa Senhora da Graça, especialmente ao pessoal de segurança (Srs. Tó, Ermelindo, José e Zé) que diariamente criaram condições para a realização da pesquisa e elaboração do trabalho. Mesmo chegando muito cedo, demonstraram todo o carinho, ao longo destes meses. Salão Paroquial foi a nossa segunda casa ao logo do trabalho e foi sempre a fonte da nossa inspiração para novos desafios, obrigado Senhor Pároco, Reverendo Pe. Angelino Coelho pelo acolhimento.

A todos que aceitaram a correcção do trabalho desde a correcção do manuscrito, a validação das categorias, à revisão do trabalho e traduções, Dra. Adélcia Sanches, Mestre Norberta Mendonça, Dra. Arminda Brito, Mestre Emanuel de Pina, Dra. Lourdes Lima, Dra. Izaura Furtado, Professor Doutor Carlos Spínola, Professor Doutor Edwin Pile, Professor Doutor Paul Mendes, Mestre Cândida Gonçalves, Mestre António Afonseca, Mestre Arlindo Barreto, Mestre Debbie Jefferson, entre outros.

Às nossas amigas Celsa Neves e Anabela Marques pelo empréstimo do equipamento para recolha de dados. Obrigado Celsa pelo incentivo, força e pelas sugestões nas discussões dos momentos mais complicados.

Especial agradecimento ao Dr. Celestino Barros, Ivandra Maria Teixeira e José Olavo Teixeira da UTIC, campus do Palmarejo da Uni-CV, pela resolução de todos os problemas informáticos surgidos com o ficheiro do trabalho e com o nosso computador durante este trabalho.

Ao pessoal da ADEVIC, em especial ao Dr. Manuel Júlio Rosa, Sr. Monteiro e Sr. João, por todas as facilidades concedidas e pelo auxílio na localização dos sujeitos.

De forma particular gostaríamos de agradecer todos os participantes do estudo, porque sem as suas opiniões e colaborações não seria possível a concretização desta pesquisa.

Aos amigos Sandro, Edith Semedo, Nélida Brito, Brígida Carvalho pelas facilidades concedidas nos contactos para a realização da entrevista e informações concedidas.

Uma palavra especial ao nosso amigo Adriano Semedo que sempre esteve ao nosso lado ao longo dos nossos estudos. Obrigado pelas palavras encorajadoras e pelo aconselhamento nas decisões difíceis.

Especial agradecimento à nossa amiga Maria José (Neta) pela colaboração incondicional na transcrição das entrevistas, sem a tua ajuda essa tarefa seria mais difícil.

Aos colegas do curso Luís Lopes, Maria José Alfama, Filomena Moreira, Maria Jesus, Eleonora Monteiro, pela partilha dos momentos de encontros e desencontros, momentos complicados, e pela ajuda mútua ao longo do processo.

Aos nossos alunos pelas palavras de incentivo, pela força e pelas bibliografias concedidas. Especial agradecimento à Elisa Sena, Maria Alice e Amelindo Rosário.

Um especial obrigado aos nossos irmãos de JMJ97, pelas palavras de encorajamento, incentivo e pela força.

A todos aqueles que, por serem muitos, não será possível mencionar os nomes aqui, gostaríamos de agradecer por todas as colaborações das mais pequenas e insignificantes que possam pensar, mas que contribuíram para dar “corpo” a este trabalho. Muito obrigado a todos, que Deus derrame as suas bênçãos e guie o vosso caminhar.

RESUMO

Com o presente trabalho, subordinado ao tema “Percurso Escolar das Pessoas Cegas da Cidade da Praia”, pretendemos compreender o percurso escolar dos indivíduos portadores desta deficiência e identificar as dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia escolar.

Escolhemos o método qualitativo na realização desta investigação. Assim, os dados foram recolhidos através da entrevista.

Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo, isto é, os relatos dos nossos entrevistados foram agrupados em categorias.

Pela análise dos dados recolhidos neste estudo, concluímos que existe uma tendência para as pessoas cegas entrarem tardiamente na escola. Mesmo nestas circunstâncias é notório o envolvimento das famílias neste processo. Concluímos que as pessoas cegas que participaram no estudo são escolarizadas na escola regular, exceção apenas aos que entram na escola com idade superior à idade legal exigida para o ingresso no Ensino Básico Integrado (EBI). Nessas circunstâncias, normalmente entram para a escola já adultos, e frequentam o EBI na Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio».

Inferimos também que existe um bom relacionamento entre alunos cegos, restantes colegas, professores e funcionários da escola onde estes estudam ou estudavam. Inferimos ainda que existem algumas limitações, entre elas a falta ao até a inexistência dos materiais específicos e equipamentos especializados nas escolas regulares frequentadas pelos nossos entrevistados para um atendimento mais eficaz dos alunos cegos.

Palavra-chave: Necessidades Educativas Especiais, cego, cegueira, percurso escolar e limitação visual.

ABSTRACT

With this work, entitled “Educational and Academic Background of the Blind in the City of Praia”, we want to understand the educational background of the individuals and identify the difficulties they face in their daily school life.

We chose qualitative methods in conducting this research. Thus, the data was collected by semi-structured interviews. The data collected was analysed through the content analysis method, i.e., the reports of our respondents were grouped into categories.

From the analysis of the data collected in the study, we concluded that there is a tendency for blind people to start school very late. Even under these circumstances the involvement of the families in this process is apparent. We conclude that the blind people who participated in this study are educated in regular schools, except for those who enter school older than the age required for starting Integrated Basic Education (EBI). In this case, they usually start formal education at an adult age at «Manuel Júlio» Basic Education School for the Blind.

We also conclude that there is a good relationship between blind students, their colleagues, and the faculty and staff of the school where they study or studied. We further conclude that there are still some limitations at the regular schools attended by our respondents including insufficiency or even the non-existence of specific materials and specialized equipment to respond more effectively to the needs of blind students.

KEY WORDS: Special Educational Needs, blind, blindness, educational background and visual impairments.

INDICE

Dedicatória.....	IV
Agradecimento.....	V
Resumo.....	VIII
Abstract.....	IX
Índice.....	X
Índice de quadros.....	XII
Índice de figuras.....	XIII
Índice de anexos.....	XIV
Abreviaturas.....	XV
Introdução.....	1
REVISÃO DA LITERATURA.....	5
CAPÍTULO I – PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	5
1.1. Os primeiros passos.....	5
1.2. A política de segregação.....	6
1.3. A política de integração.....	10
1.4. A política de inclusão.....	14
CAPÍTULO II – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	18
2.1. Funcionamento visual.....	18
2.2. Problemas de visão.....	22
2.3. Impacto da cegueira no desenvolvimento.....	24
2.4. Caracterização dos alunos cegos.....	32
CAPÍTULO III – ORGANIZAÇÃO DE RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS CEGOS.....	35
3.1. Orientações curriculares a considerar na escolarização de alunos cegos.....	35
3.2. Recursos a ter em atenção na organização das respostas educativas.....	47
3.3. Papel da família na escolarização de alunos cegos.....	54

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	56
4.1. Contextualização do estudo.....	56
4.2. Problemática e questões de investigação.....	65
4.3. Descrição metodológica.....	66
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
5.1. Caracterização dos sujeitos participantes.....	78
5.2. Resultados.....	83
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES	98
6.1. Conclusões.....	98
6.2. Constrangimentos do estudo.....	101
6.3. Recomendações.....	102
Bibliografia.....	106
Anexos.....	115

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevistas.....	77
Quadro 2 – Género.....	78
Quadro 3 – Etiologia da cegueira.....	78
Quadro 4 – Frequência do pré-escolar.....	78
Quadro 5 – Idade de entrada no EBI.....	79
Quadro 6 – Permanência no EBI.....	80
Quadro 7 – Frequência do Ensino Secundário.....	80
Quadro 8 – Idade de entrada no Ensino Secundário.....	81
Quadro 9 – Ensino Superior.....	81
Quadro 10 – Acompanhamento à escola.....	82
Quadro 11 – Meio de transporte para ir à escola.....	82
Quadro 12 – Envolvimento familiar.....	198
Quadro 13 – Aluno cego e a “vida” escolar.....	198
Quadro 14 – Inclusão do cego na escola regular.....	198
Quadro 15 – Ensino e aprendizagem dos alunos cegos.....	199
Quadro 16 – Percepções quanto ao desempenho escolar e expectativas para o futuro.....	200
Quadro 17 – Atitude da sociedade praiense.....	200

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Anatomia do olho.....	19
----------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Guião de entrevista.....	115
Anexo II – Protocolo das entrevistas.....	130
Anexo III – Categoria de análise das entrevistas.....	195
Anexo IV – Quadro de análise de conteúdo.....	198
Anexo V – Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano.....	201
Anexo VI – Centro Nacional de Reabilitação dos Deficientes.....	202
Anexo VII – Bola de goalball sonora.....	203
Anexo VIII – Alfabeto Braille.....	204
Anexo IX – Recursos para respostas educativas.....	205

ABREVIATURAS

ACARINHAR – Associação das Crianças com Paralisia Cerebral
ADEVIC – Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde
AVD – Actividades de Vida Diária
CNRD – Centro Nacional de Reabilitação dos Deficientes
DGAE – Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos
DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
EBI – Ensino Básico Integrado
EE – Educação Especial
ENT – Entrevista/entrevistado
ES – Ensino Secundário
INE – Instituto Nacional de Estatística
ISE – Instituto Superior de Educação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEES – Ministério da Educação e Ensino Superior
MEVRH – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos
NEE – Necessidades Educativas Especiais
O&M – Orientação e Mobilidade
OMS – Organização Mundial de Saúde
PAR – Participante
PROMEF – Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação
SCMP – Santa Casa da Misericórdia do Porto
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Os dados do Censo 2000 apontam para um número significativo de pessoas cegas em Cabo Verde e na cidade da Praia. Tendo em consideração estes dados e porque a visão “...é o principal sentido para se aprender...” (Siaulys, “n.d.”, p.2) pensamos que urge uma reflexão sobre o percurso escolar dos alunos que são cegos. Neste sentido, escolhemos como tema da nossa dissertação de Mestrado “Percurso Escolar das Pessoas Cegas da Cidade da Praia”.

Em Cabo Verde, e concretamente na cidade da Praia, não existe uma escola de Educação Especial (EE). As instituições de formação de professores só recentemente incluíram nos planos de estudos dos cursos temáticas ligadas à Educação Especial. Com a massificação do ensino em Cabo Verde, as crianças com cegueira foram naturalmente incluídas no ensino regular com professores sem formação específica e sem recursos didáticos adequados, mas alguns conseguiram resultados positivos.

Outra razão que nos motivou para a escolha deste tema é a nossa realidade profissional. Actualmente, trabalhamos na formação de professores para o Ensino Secundário. Daí que pretendemos conhecer as dificuldades que as pessoas cegas da cidade da Praia enfrentam ao longo do percurso escolar. Com base nesses dados, desejamos sensibilizar os nossos estudantes, futuros professores, para uma maior atenção à inclusão desses alunos no ensino regular.

Entendemos que é necessária maior sensibilização social para demonstrar à sociedade cabo-verdiana, em geral, e praiense, em particular, que pessoas com limitações, e particularmente pessoas cegas, são capazes de aprender e ter uma formação académica. Aliás, informações recolhidas ao longo do nosso estudo permitem-nos afirmar que algumas pessoas com cegueira da cidade da Praia já concluíram o ensino universitário e outros estão a concluir, com todo o percurso escolar realizado em Cabo Verde. Com esta realidade, entendemos que é necessário criar condições para uma maior inclusão das pessoas com necessidades especiais. Até porque hoje é reconhecida a contribuição que uma pessoa com necessidade especial pode dar para a sua comunidade, através da participação na vida produtiva da mesma.

A República de Cabo Verde ratificou as normas das Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas portadoras de deficiência. Neste sentido, existem algumas instituições que trabalham na reabilitação, educação e formação destes indivíduos, com o objectivo de integrá-los na comunidade e proporcionar-lhes oportunidades para uma vida autónoma.

Apesar das dificuldades que ainda existem em Cabo Verde, do nosso ponto de vista, no nosso país sempre existiu “alguma sensibilidade” para a problemática da deficiência. Neste sentido, consideramos que o ambiente legislativo é bastante favorável. A publicação de leis, decreto-leis e outros documentos de referência possibilitaram um melhor enquadramento desta problemática. Devido à natureza deste trabalho, destacamos alguma legislação aprovada e documentos importantes publicados entre outros: a isenção de franquia aduaneira para objectos relacionados com problemática da deficiência; os cuidados educativos assegurados aos portadores de deficiência no âmbito da Lei 103/III/90, de 29 de Dezembro e da Lei 113/V/99, de 18 de Outubro; os direitos consagrados a estes indivíduos na Constituição da República de Cabo Verde; a criação do Conselho Nacional da Condição do Deficiente; a definição do esquema mínimo de protecção social; a Lei 122/V/00, de 12 de Junho que estabeleceu as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração das pessoas portadoras de deficiência; os programas do Governo para as diferentes legislaturas; o plano estratégico para educação e o plano nacional de educação para todos. Em suma, consideramos que em Cabo Verde existem muitas leis sobre a deficiência e outras que retratam o problema. Contudo, entendemos que é necessário maior celeridade na aplicação das medidas constantes nos diferentes diplomas. Apresentamos, neste ponto, em resumo normas legislativas que do nosso ponto de vista são mais influentes.

A partir dos anos 90 houve uma nova consciência social sobre a problemática das deficiências em Cabo Verde e foram fundadas várias associações da sociedade civil. A mais antiga, fundada em 1993, relaciona-se com as pessoas com problemas de visão e designa-se ADEVIC (Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde). Esta associação construiu o Centro Nacional de Reabilitação de Deficiente (CNRD), anexo VI, marco histórico de grande referência para a pessoa com deficiência em Cabo Verde em geral e a que é cega em particular.

Com base nos pressupostos supra mencionados, o presente estudo tem como finalidade conhecer as dificuldades que os alunos cegos da cidade da Praia enfrentam ao longo do percurso escolar. Neste sentido, e com base nas motivações que nortearam a escolha deste tema, elaboramos as seguintes questões para esta investigação: questão 1. quais são as características do percurso escolar dos cegos da cidade da Praia?; questão 2. que factores condicionam o percurso escolar dos alunos cegos desta cidade?

A realização deste trabalho tem por objectivo contribuir para a compreensão de como são atendidas as Necessidades Educativas Especiais das pessoas cegas, a partir de um olhar sobre o percurso escolar dos cegos na cidade da Praia e mais especificamente: analisar as condições ou características do percurso escolar dos alunos cegos da cidade da Praia, bem como a percepção destes sobre os mesmos; identificar as dificuldades que estes alunos enfrentam ao longo do seu percurso escolar e, finalmente, analisar as percepções sobre a inclusão e as condições para o efeito.

A definição de hipótese é importante para a investigação ao ponto de Quivy e Campenhoudt (2005) considerarem que “...um trabalho não pode ser considerado uma verdadeira investigação se não se estrutura em torno de uma ou várias hipóteses” (p.119). Nesta perspectiva, para responder às questões da nossa investigação definimos as seguintes hipóteses: hipótese 1. a falta de recursos humanos qualificados, nomeadamente professores com formação específica e técnicos especializados nas escolas regulares, condiciona o percurso escolar dos alunos cegos da cidade da Praia; hipótese 2. a limitação ao nível dos materiais e equipamentos especializados nas escolas regulares afecta o percurso escolar dos alunos cegos desta cidade e hipótese 3. o envolvimento das famílias na escolarização dos filhos que são cegos interfere no percurso escolar dos mesmos.

O nosso trabalho está estruturado em seis capítulos. Na revisão da literatura apresentamos uma revisão dos escritos de vários autores sobre o tema em estudo. Para facilitar a compreensão dos assuntos analisados organizamos três capítulos. O capítulo I discute o papel da escola na educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, procura perceber como é que, ao longo do tempo, a escola educou estes alunos, começamos por abordar os primeiros passos, depois a política de segregação, seguidamente a política de integração e, por último, a política de inclusão.

O segundo capítulo debruça sobre os alunos com deficiência visual, no qual analisamos o funcionamento visual, os problemas de visão, o impacto da cegueira no desenvolvimento e as características dos alunos cegos. No terceiro capítulo, estudamos a organização de respostas educativas para os alunos cegos, focando-nos na análise de conteúdos relativos às orientações curriculares a considerar na escolarização de alunos cegos, aos recursos a ter em atenção na organização das respostas educativas e ao papel da família na escolarização destes alunos. O quarto capítulo foi reservado à metodologia, onde apresentamos os dados do trabalho de campo realizado subdividido em: contextualização do estudo, descrição metodológica, instrumento de recolha de dados. Os dados do nosso estudo foram apresentados e analisados no quinto capítulo e no sexto capítulo apresentamos as conclusões, onde também foram incluídos os constrangimentos do estudo e as recomendações. Finalmente, apresentamos a lista ordenada da bibliografia, da sitografia e dos documentos oficiais, citados no trabalho. Em último lugar, incluímos os anexos onde expomos o instrumento de recolha de dados utilizado, os protocolos das entrevistas, as categorias de análise das entrevistas e algumas figuras que poderão facilitar a compreensão de determinados aspectos abordados ao longo do trabalho.

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I – PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O papel que a escola tem vindo a desempenhar junto dos alunos com algum tipo de dificuldade na aprendizagem ou em situação de deficiência, como seja, por exemplo, a visual, tem sofrido significativas alterações, nomeadamente no decorrer do século XX. De facto o atendimento prestado a estas crianças/jovens ao longo dos séculos tem registado evoluções, passando de modelos segregadores para modelos mais inclusivos. Em termos da intervenção educativa, os aspectos clínicos deixaram de ser uma prioridade, verificando-se um maior enfoque nas capacidades e competências de cada criança/jovem e nas barreiras que se colocam à sua aprendizagem. Actualmente, assiste-se a uma maior focalização na adequação da escola às particularidades dessas crianças/jovens. Estas transformações encontram-se intimamente ligadas a factores culturais, sociais, económicos, científicos, humanitários e a forças geradoras de mudanças que emergem dos vastos movimentos a nível mundial e de movimentos mais restritos e circunscritos ao momento histórico vivido em cada país. A influência exercida por estes, e por outros factores, foi marcante para a viragem registada na educação da pessoa com deficiência.

A forma como estes jovens têm sido olhados acompanhou a evolução da sociedade ao longo dos tempos. Uma breve análise dos diferentes períodos históricos evidencia este facto. Por esta razão, considerámos relevante abordar o seu processo de educação ao longo dos tempos. Para facilitar a compreensão dos conteúdos em análise, organizámos a informação sobre este tópico em vários momentos, os quais seguem o percurso histórico. Os momentos definidos são: os primeiros passos, a política da segregação, a política de integração e a política da inclusão. São esses aspectos que seguidamente iremos analisar.

1.1. Os Primeiros Passos

Na antiguidade, as crianças que apresentavam alguma “deficiência” eram mortas. Como refere Correia (1999) na Grécia Antiga, na sociedade espartana, e em Roma as crianças

com limitações físicas eram mortas, deixadas nas montanhas ou atiradas aos rios. As perseguições e as execuções dessas crianças continuaram, especialmente, até à Idade Média.

Esta situação foi sendo progressivamente alterada, embora estas crianças continuassem a ser consideradas perigosas para a sociedade. Este sentimento conduziu a uma política de isolamento da sociedade (Bautista, 1997), a qual começou a ser mais frequente a partir do século XIX. Até cerca dos anos 50 do século XX os cuidados prestados a estas crianças/jovens ocorriam em asilos ou hospitais, os quais tinham um carácter *Assistencial e Segregativo*. De assinalar ainda que estas estruturas organizativas pertenciam a iniciativas privadas com fundos próprios, sendo o financiamento do Estado pouco relevante.

1.2. A Política de Segregação

Após este período progressivamente caminhou-se para as primeiras tentativas de educar as pessoas com deficiência, ainda que em ambientes segregados. Contudo, só a partir dos anos 50/60 do século passado, os aspectos educativos começaram a adquirir relevância. A mudança surgiu porque se começou a acreditar que a criança/jovem com deficiência podia aprender alguma coisa e, portanto, podia ser útil à sociedade. Até então as grandes preocupações situavam-se mais a nível da *Classificação e Diagnóstico* das suas dificuldades do que na sua educação. Os apoios prestados baseavam-se no modelo médico-terapêutico, sendo esta a época do apogeu das técnicas psicométricas.

Neste período, a deficiência continuava a ser vista como uma doença e, por isso, era necessário fazer-se o seu despiste (realizado através de diagnósticos complexos). Consoante os resultados obtidos nos testes, as crianças eram depois colocadas em escolas especiais criadas para responder especificamente às suas limitações. Ou seja, eram enviadas para instituições onde havia os recursos julgados mais adequados à sua problemática. Analisemos de uma forma mais pormenorizada estes aspectos.

De acordo com Bautista (1997), o final do século XVIII e o início do século XIX foi considerada a era da “institucionalização especializada de pessoas com deficiências e, é a partir de então, que podemos considerar ter surgido a Educação Especial” (p.22),

sendo, segundo Sanches (1995), a primeira tentativa científica de educar crianças com deficiência atribuída a Itard¹ (tentativa de recuperação de Victor de Aveyron). Embora não se obtivesse sucesso na recuperação do caso, esta tentativa pode ser considerada a precursora da Educação Especial. Para além desta acção e, durante o período conhecido pela fase das instituições, foram promovidas outras acções sendo de destacar:

- a educação de surdos pelo Frade Pedro Ponce de León², meados do século XVI;
- o ensino dos surdos com recurso ao alfabeto manual em 1629, adoptado por Juan Pablo Bonet³;
- a fundação da primeira escola para surdos, em 1755 por Charles-Michel de l'Épée⁴;
- a fundação do instituto para crianças cegas por Valentin Haüy⁵ em 1784.

Paralelamente à criação das instituições para a educação das pessoas com deficiência, Madureira e Leite (2003) são de opinião que foram realizados vários trabalhos científicos que contribuíram para o avanço da Educação Especial. Destes trabalhos destacamos os de:

- Philippe Pinel⁶ fez o primeiro tratado sobre atraso mental;
- Esquirol⁷ diferenciou idiota de demente;
- Francis Galton⁸ e Alfred Binet⁹ criaram instrumentos para a avaliação da inteligência.

¹ (1774-1838) Médico francês de nome completo Jean Marc Gaspard Itard, considerado o pai da Educação Especial. Ganhou destaque na educação de uma criança encontrada nua nos bosques de Aveyron, aparentemente com 12 a 15 anos e supostamente muda. Tentou educá-la durante seis anos (Correia, 1999).

² (1509-1584) Monge beneditino que foi creditado como primeiro professor dos surdos. Publicou Doutrina para os Mudos-Surdos (Bautista, 1997).

³ Padre espanhol que destacou na educação dos surdos. Publicou o primeiro livro para a educação dos surdos em 1620 intitulado Redução das Letras e Arte de Ensinar Falar os Mudos. Era de opinião que os surdos aprendiam a ler com mais facilidade se utilizassem alfabeto manual.

⁴ (1712-1789) Abade francês conhecido como pai dos surdos. Fundou o seu abrigo para os surdos, que foi reconhecido como primeira escola para surdos a nível mundial, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, posteriormente foi denominado Instituto St. Jacques (Bautista, 1997).

⁵ (1745-1822) francês que fundou em 1784 a primeira escola para invisuais a nível mundial, o Instituto Real dos Jovens Cegos. Louis Braille (1806-1852) inventor do sistema Braille foi aluno deste professor e frequentou esta escola.

⁶ (1745-1826) Médico francês considerado como pai da psiquiatria. Tratou atrasados mentais e era de opinião que pessoas com perturbações eram doentes e assim deviam ser tratadas.

⁷ (1772-1840) Psiquiatra francês de nome completo Jean-Étienne Dominique Esquirol, publicou Dicionário das Ciências Médicas. Foi aluno de Philippe Pinel.

⁸ (1822-1911) Primo de Charles Darwin, propôs teste de inteligência com o objectivo de fazer a selecção de homens e mulheres notáveis de modo a reproduzirem filhos notáveis.

⁹ (1857-1911) Pedagogo e psicólogo francês que deu contributos à psicometria. Inventou o primeiro teste de inteligência que foi a base para os testes de Quociente de Inteligência (QI) que existem actualmente.

Pelo exposto constatamos que as primeiras respostas educativas específicas se destinaram a indivíduos com deficiências sensoriais (visão e audição). A «facilidade de intervenção» educativa nos indivíduos com estas limitações parece ter sido um dos argumentos para a existência desta realidade. Mais tarde, surgiram outras escolas especiais em função das várias deficiências. Como nos referem Madureira e Leite (2003), os conhecimentos ligados à Psicologia conduziram ao “...rastreamento e identificação das suas problemáticas e, por outro, [levou] à reorganização das instituições de atendimento a esta população e à criação de escolas ou de classes especiais, funcionando estas últimas anexas às escolas regulares” (p.20). O objectivo da Educação Especial era fornecer às crianças o «reforço educativo» necessário que permitisse o seu ajustamento às situações da escola regular. Na prática o que acontecia era que todos os alunos que apresentavam qualquer dificuldade na sua aprendizagem eram sujeitos a uma avaliação psicopedagógica. De acordo com o resultado dos testes que lhes eram efectuados podiam ser posteriormente encaminhados para escolas especiais. Para Felgueiras (1994) estas escolas constituíam espaços para as crianças que pertenciam a classes sociais menos favorecidas e com mais dificuldades, ou provenientes de minorias étnicas.

Com a expansão da escolaridade obrigatória, e a consequente massificação do ensino a partir dos anos 60 do século XX, muitas crianças passaram a ter oportunidade de frequentar a escola, incluindo as provenientes de estratos sociais mais baixos. Esta alteração social veio aumentar o número de crianças com insucesso escolar, pois muitas não conseguiam seguir o percurso escolar traçado para as outras da mesma idade, mas com experiências muito diversificadas e mais próximas da cultura veiculada pela escola. Houve assim uma nova dinâmica na procura de soluções pedagógicas para responder às necessidades apresentadas pelas crianças com deficiência ou dificuldades. Neste contexto, surgiram várias instituições direccionadas para o atendimento a crianças com deficiências específicas, o que permitiu a proliferação de escolas especiais com o objectivo de resolver, separadamente, os problemas surgidos.

Todavia, a prática de isolar as crianças/jovens com deficiência da sociedade não atingiu resultados positivos, dado que estas não evoluíam no seu desenvolvimento e na aprendizagem como era esperado. Essa situação foi reconhecida por vários

investigadores¹⁰ ao compreenderem que a medicina não conseguia resolver todos os problemas surgidos a nível do desenvolvimento. Perceberam ainda que a educação constitui um recurso importante para ajudar a diminuir as dificuldades apresentadas por essas crianças (Dias, 1995). A evolução registada ao longo deste tempo mostrou que a perspectiva médica perdeu terreno. Passou-se a considerar que, se os indivíduos com limitações tivessem oportunidades de aprendizagem específicas, podiam desempenhar um papel útil na sociedade, nomeadamente, realizando actividades que envolvessem habilidades manuais (Felgueiras, 1994).

Especialmente a partir dos anos 60 do século XX, começaram a surgir contestações às práticas discriminatórias e segregadoras a que as crianças com deficiência e/ou com dificuldades na aprendizagem estavam submetidas até então, tendo surgido vários movimentos contra estas atitudes e práticas discriminatórias, nomeadamente em alguns países da Europa e da América do Norte.

De acordo com Niza (1996), na Europa, este combate à segregação iniciou-se na Dinamarca, em 1940 com a reivindicação dos pais contra a segregação a que os seus filhos com dificuldades ou com alguma deficiência estavam sujeitos. Esta situação levou ao surgimento do conceito de normalização o qual deu um grande impulso à alteração da forma como estas crianças eram olhadas. Este conceito foi introduzido por Bank-Mikkelsen em 1959 e refere-se à “forma de proporcionar às pessoas com deficiência mental o padrão e as condições de vida quotidiana tão próxima quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral” (Pereira, 1998, p.27). Tendo por base estas “novas abordagens” os pais iniciam os movimentos de descontentamento e de criticismo, passando a reivindicar a segregação a que os seus filhos estavam submetidos e a defender a adequação da aprendizagem escolar às suas necessidades singulares.

Dinamarca foi o primeiro país a definir legalmente os quatro princípios básicos para orientar a educação da criança/jovem com deficiência: i) o princípio da proximidade, ii) o princípio da interferência mínima, iii) o princípio da eficácia e iv) o princípio da integração. Contudo, é Nirje que, em 1967, vai influenciar a legislação sueca, deslocando o conceito de normalização dos resultados obtidos para os métodos e meios.

¹⁰ “...Decroly, M^a Montessori, Itard, Seguin. [Por este motivo eles são] considerados os grandes percursores da Educação Especial” (Dias, 1995, p.18).

Torna-se, então, evidente que a *Integração Social* é o único caminho a seguir, sendo a integração escolar o modo de alcançar os valores, padrões e competências sociais comuns. Segundo Madureira e Leite (2003), os indivíduos com deficiência passaram a ser encarados como pessoas com direito a uma vida o mais natural possível devendo frequentar o ensino universal e gratuito devidamente adequado às suas necessidades. Para estas autoras, as modificações sociais, económicas, científicas e culturais, que aconteceram no Ocidente a partir dos anos 60 do século XX, influenciaram a forma como a Educação Especial se organizou para responder às necessidades dos alunos com mais dificuldades, fazendo emergir as políticas denominadas de integração.

1.3. A Política de Integração

Progressivamente, a partir dos anos 70 do século XX, observamos uma viragem na política de segregação para medidas de integração escolar. Começa um período denominado de Identificação e Ajuda, surgindo uma nova concepção do conceito e práticas de Educação Especial. Para Felgueiras (1994), as mudanças decorrem dos fortes movimentos sociais, políticos, educativos e legislativos, que põem em causa o sistema segregativo, considerando-o discriminatório, ilegal e anti-democrático. Esta autora é de opinião que a Lei Pública Americana (PL 94-142, EUA) de 1975 e o relatório Warnock do Reino Unido (1978) deram contributos fundamentais para que se registasse a transição do período discriminatório e segregador para o de uma visão integrativa, sobretudo com a introdução do conceito «ambiente o menos restrito possível». De certa forma estes documentos vieram legitimar a integração de todos os alunos nas classes regulares. Alegam estes documentos que apenas os casos de deficiência mais grave apresentam desvios significativos nos objectivos pedagógicos e, por isso, é mais difícil integrarem-se nas estruturas regulares de ensino. Estes documentos introduzem ainda o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), assunto que abordaremos um pouco mais adiante, e influenciaram muito a Educação Especial na Europa e na América do Norte. Neste sentido, consideramos que esta realidade, com o decorrer do tempo, acabou por influenciar países de outros continentes, como é o caso particular das políticas educativas em Cabo Verde.

Todos estes movimentos surgidos no combate à segregação contribuíram para que as crianças com deficiência ou dificuldades passassem a estar junto dos seus colegas da classe regular embora necessitassem de um atendimento específico.

Pela necessidade de integrar os alunos agora referidos como tendo NEE nas escolas regulares, surge o conceito de integração. Segundo Correia (1999), integração pode ser definida como a “prática de integrar – física, social e pedagogicamente –, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular” (p.19). Para Soder (1981, citado por Niza, 1996) existem várias formas de integração:

- integração física em que há utilização do mesmo espaço com actividades separadas;
- integração funcional com utilização dos mesmos espaços em simultâneo;
- integração social que consiste na integração na turma regular de um ou dois alunos com limitações;
- integração societal ou comunitária que permite a integração para proporcionar autonomia para além da vida escolar.

Como nos dizem Sanches e Teodoro (2006), a integração permite às crianças e aos jovens usufruírem de novos parceiros de socialização, outras oportunidades de aprendizagem e novos contextos de vida, particularmente a escola do regular.

Para Rodrigues (2001), este movimento de integração teve como suporte vários acontecimentos e princípios, destacando-se a já referida Public Law 94-142 (Lei Pública Americana), bem como o conceito e os princípios de normalização (defendido por Nirje 1978); a desvalorização da categorização para efeitos educativos (proposto por Smith & Neisworth em 1975) e os princípios do relatório Warnock (por exemplo: a necessidade de introdução de meios específicos de acesso ao currículo; a necessidade de adaptação do currículo e a necessidade de alterar a organização e o clima afectivo da actividade escolar).

Outro marco histórico foi o “*The 1981 Education Act*”, o qual continha recomendações do *Warnock Report*. Este documento redefine a população de alunos com deficiência como os que apresentam NEE; providencia orientações precisas sobre os procedimentos de avaliação; estabelece a implicação parental no processo de tomada de decisão em todos os momentos e estabelece a responsabilidade da escola na identificação e na resposta a dar a estes alunos. Com a integração destes alunos nas classes regulares, a escola, nomeadamente o professor, passou a ter maiores responsabilidades na procura

de soluções para dar respostas educativas específicas e adequadas a estes alunos, os quais anteriormente, estavam quase que totalmente na dependência de especialistas.

Verificamos neste período o registo de alterações significativas na forma de educar as crianças/jovens com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Como se assinalou uma das alterações verificadas diz respeito à introdução do conceito de NEE. Vejamos de uma forma um pouco mais detalhada o significado e a evolução deste conceito.

Observámos que as primeiras tentativas de educar as crianças e os jovens com deficiência ou com dificuldades na aprendizagem tiveram um enfoque sobretudo médico, o qual, ao longo dos tempos, foi sendo posto em causa. Com os movimentos contra a exclusão surgidos na Europa e nos EUA foram sendo constituídas várias comissões para analisarem o trabalho desenvolvido com estes alunos. Destacamos o primeiro *comité britânico* destinado à reavaliação do atendimento prestado a estas crianças. Este comité redigiu um relatório conhecido como Warnock Report (referenciado anteriormente) que foi apresentado ao Parlamento do Reino Unido, tendo concluído que, em algum momento do percurso escolar, 20% das crianças apresentam *Necessidades Educativas Especiais* (Sanches, 1996). Percebeu-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos, ao longo do percurso escolar, poderiam ter origem em respostas educativas inadequadas, direccionadas apenas para as suas limitações e não para as suas necessidades específicas. Este relatório faz uma leitura diferente da realidade uma vez que o enfoque deixa de se situar na deficiência (ponto de vista médico) e passa a focalizar-se na aprendizagem (ponto de vista educativo). Verifica-se, assim, uma mudança de paradigma. É proposta uma nova designação para as crianças e jovens que apresentam dificuldades no seu percurso académico e nas aprendizagens, designando-as como sendo alunos com Necessidades Educativas Especiais. Por conseguinte, as tradicionais classificações médicas e psicológicas com base no quociente intelectual (QI) deixam de ter a relevância que detinham até aí.

A partir deste momento, e de uma forma progressiva, deu-se início à difusão do termo Necessidades Educativas Especiais, o qual viria a ter uma aplicação mais abrangente

com a Declaração de Salamanca¹¹ em 1994. Segundo este documento (UNESCO, 1994) as crianças que apresentam NEE são

crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos, ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares e refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (p.11).

A UNESCO tem tido nas últimas décadas um papel impulsionador na discussão dos princípios da escola inclusiva e defesa dos direitos das pessoas com deficiência em inúmeros países do mundo.

De acordo com Madureira e Leite (2003), as crianças com NEE apresentam dificuldades significativamente maiores do que é natural ou manifestam incapacidades que impedem ou colocam dificuldades no uso dos meios educativos fornecidos pela escola, precisando de apoios específicos. Equivale a afirmar que as suas dificuldades podem advir do facto das respostas educativas proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem serem menos adequadas ou do facto de apresentarem uma determinada deficiência, como é o caso da deficiência visual.

Para Felgueiras (1994), o conceito de NEE parte do princípio de que a educação é um bem a que todos têm direito, independentemente das vantagens e desvantagens de cada um e baseia-se em três categorias:

- i) a necessidade de introdução de meios específicos de acesso ao currículo;
- ii) a necessidade de adaptação do currículo;
- iii) a necessidade de alterar a organização e o clima afectivo da actividade escolar.

Em termos educativos, a introdução deste conceito trouxe alguns benefícios porque veio colocar a ênfase na aprendizagem e evidenciar o carácter temporário das necessidades

¹¹ Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada de 07 a 10 de Junho em 1994, em Salamanca, Espanha. Estiveram presente mais de 300 participantes representando 92 Governos e 25 organizações internacionais.

que qualquer indivíduo pode sentir ao longo do seu percurso escolar, independentemente de apresentar deficiências ou não. As suas dificuldades podem resultar de factores diversificados e não apenas da existência de uma deficiência particular. Esta nova abordagem à educação das crianças que apresentam dificuldades no desenvolvimento e/ou na aprendizagem levou à mudança de práticas. A acção educativa passou a centrar-se mais nas necessidades apresentadas pelas crianças/jovens e não apenas nas categorias das deficiências. É assinalado que a resposta educativa deve aproveitar as potencialidades de cada indivíduo e proporcionar-lhe condições para a autonomia e independência. Este modelo conceptual vê a deficiência como um “contínuo” de necessidades especiais de educação. Notamos que a introdução deste conceito perdura até aos nossos dias, sendo que as políticas que se seguiram à integração, denominadas de políticas de inclusão, continuaram a abarcar as crianças/jovens com deficiência dentro do grupo das que apresentam NEE.

1.4 A Política de Inclusão

Os estudos efectuados na Europa e nos EUA, acerca das políticas de integração das crianças/jovens com NEE nas classes regulares, constatou que nem todos os programas de educação integrada alcançavam os objectivos esperados. Nalguns casos as crianças/jovens estavam apenas «fisicamente presentes» no ensino regular, mas não tinham acompanhamento adequado. Assim, e no sentido de procurar encontrar respostas a uma situação de exclusão de muitos alunos da escola a que têm direito, a reflexão sobre a educação dos alunos com NEE e o papel da escola do ensino regular prosseguiu caminhando para o emergir de novas ideias e paradigmas (Sanches & Teodoro, 2006).

A partir do início da década de 90 do século XX, os estudos realizados na área das NEE alegavam a necessidade de se reestruturar a escola de forma a poder garantir a educação e a justiça social a todos. No mundo em desenvolvimento, a atenção continua a focalizar-se no alargamento das oportunidades de acesso à educação de todos os indivíduos, sendo que vários acontecimentos merecem destaque, constituindo marcos internacionais conducentes a uma nova mudança de paradigma, de entre os quais há a registar:

- a Convenção dos Direitos da Criança em 1989;
- a Conferência Mundial da Educação para Todos em 1990;

- as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para a Pessoa com Deficiência em 1993;
- a Declaração de Salamanca em 1994.

A partir destes marcos internacionais, é visível a emergência de uma nova concepção sobre a educação das crianças/jovens com NEE – a de uma *Escola Inclusiva*, que se deve adaptar às suas características e não o contrário. Esta mudança envolve a aceitação e o assumir das diferenças humanas como sendo algo normal e uma alteração das atitudes conducentes a uma sociedade mais humana e dignificante.

Baseado nestes ideais e devido, em parte, ao insucesso de uma grande quantidade de alunos nas classes regulares, Madeleine Will¹² apelou a uma nova forma de atendimento destas crianças/jovens (Correia, 1999). Propôs a adequação de estratégias de aprendizagem aos problemas específicos apresentados pelos alunos, isto é, são necessárias estratégias de sala de aula que proporcionem oportunidades de todas as crianças poderem evidenciar as suas capacidades e poderem evoluir o mais possível (Bénard da Costa, 1996). Este discurso conduziu a uma movimentação social, surgindo deste modo o REI, *Regular Education Initiative* (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global da Educação). Concluíram que a escola regular precisava de reforma para poder educar crianças/jovens com NEE, isto é, “as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, p.18).

As reflexões surgidas neste período, em contestação à integração, ganharam expressão mundial com a Declaração de Salamanca, onde foram traçadas linhas mestras para que a escola possa tornar-se numa escola inclusiva, contribuindo deste modo para que se procure concretizar o princípio da inclusão. Para Rodrigues (2003), o estar incluído pressupõe sentir-se como membro da comunidade escolar, sendo essencial a escola demonstrar que tem responsabilidades para com ela. Numa escola inclusiva não há atitudes discriminatórias e esta encontra-se organizada de modo a ser capaz de responder às necessidades particulares de todas as crianças, mesmo as que apresentam

¹² Secretária de Estado para Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA (1986).

deficiências graves, como é o caso das que têm multideficiência, surdocegueira congênita ou deficiência profunda.

O princípio fundamental é que “...todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Niza, 1996, p.147). Este princípio tem por base o facto de ser exequível ensinar-se, no mesmo espaço e tempo, grupos de alunos com características diversas. Esta metodologia possibilita o desenvolvimento mais equilibrado de todos os alunos (Sanchez & Teodoro, 2006). Neste sentido, para responder às necessidades de cada aluno, a escola deve planear a educação em função de ritmos individuais de aprendizagem, adequar o currículo a cada situação, ter recursos adequados e organizar-se adequadamente. A grande diferença entre integração e inclusão é que esta última pressupõe a preparação da escola para responder às necessidades específicas das crianças e jovens com NEE. Passa-se de uma perspectiva centrada no aluno para uma perspectiva centrada no currículo.

Para Rodrigues (2006), o conhecimento da situação específica de cada criança deve servir para criar ambientes cada vez mais inclusivos nas escolas e promover atitudes de aceitação da diferença. Se as atitudes forem negativas, mesmo com todos os recursos e equipamentos necessários, não será possível o sucesso na escolarização dos indivíduos com NEE. Na opinião deste autor, a Educação Inclusiva pressupõe a existência de um sistema de qualidade, exigente, capaz e profissional, e o seu sucesso emerge do desenvolvimento de um programa de intervenção assente nas atitudes, vontade e ética dos professores. Segundo Bénard da Costa (1996), exige ainda professores preparados, capazes de ensinar a diversidade de alunos, que actualmente frequentam a escola, independentemente das suas capacidades de aprendizagem, dos conhecimentos que cada um tem e das dificuldades que apresentam.

O processo de inclusão implica três eixos fundamentais: desenvolver práticas inclusivas, construir políticas inclusivas e criar culturas inclusivas. Mais especificamente, em termos da organização da escola, exige processos de colaboração entre os diversos profissionais, capacidade de organização escolar com base na resolução de problemas e apoio de equipas multidisciplinares. Exige da direcção da escola e do corpo docente a aceitação da responsabilidade sobre a educação e o progresso de todos os alunos. Em

termos de organização das turmas, exige o desenvolvimento de estratégias diversificadas, de programas e currículos adequados às necessidades do aluno e a utilização de recursos adequados. Pode implicar, em termos de organização e gestão da prática pedagógica, uma programação individualizada, a promoção da aprendizagem cooperativa e da diferenciação pedagógica.

Existem, no entanto, algumas dificuldades no desenvolvimento das práticas inclusivas. Uma das referenciadas mais insistentemente pelos docentes é o facto dos estabelecimentos de ensino estarem pouco preparados para as exigências da escola inclusiva. Essa fraca preparação é visível a vários níveis: em termos da falta de condições físicas e materiais, a nível da pouca preparação científica no domínio da Educação Especial por parte dos professores e em termos das atitudes dos professores, nomeadamente o facto de terem expectativas baixas (ou negativas) acerca dos progressos dos alunos com NEE. Por outro lado, a inclusão significa um acréscimo de trabalho: organização; planificação de actividades diferenciadas; gestão do tempo; etc. Em todo o processo a formação inicial e a contínua é muito importante.

Em síntese, uma escola inclusiva implica um esforço em três dimensões: i) a nível das atitudes da comunidade educativa, ii) a nível das práticas desenvolvidas e iii) a nível das políticas educativas. Em termos das atitudes, é preciso essencialmente que a comunidade educativa tenha atitudes acolhedoras que combatam a discriminação. Quanto às práticas, é necessário que estas respondam adequadamente à diversidade dos alunos que frequentam a escola, independentemente das suas características e necessidades particulares. No que diz respeito às políticas educativas, exige que se construam políticas que possibilitem a participação de todos os alunos na vida da escola. Este não é um processo fácil, como referem (Madureira & Leite, 2003), exige uma construção permanente no sentido de procurar diminuir as barreiras que se colocam à participação e à aprendizagem de todos os alunos. Uma escola inclusiva procura contribuir para a construção de sociedades mais acolhedoras, abertas e solidárias, enfim mais inclusivas, combatendo atitudes discriminatórias, especialmente perante os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

CAPÍTULO II – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No presente capítulo, começamos por abordar o funcionamento visual, descrevemos a estrutura anatômica do aparelho visual e estudamos os problemas de visão com enfoque na cegueira, por ser o tema central da nossa investigação.

2.1. Funcionamento Visual

O órgão sensorial da visão desempenha funções muito importantes na vida do ser humano, sendo considerado um órgão integrador da informação que recebemos desde o momento do nascimento. Para Dias (1995), é um órgão de extrema utilidade para nos ajudar a compreender o mundo onde nos encontramos porque “...integra, unifica, é veículo para a compreensão da relação causa-efeito, dando ordem natural aos acontecimentos, assinalando as propriedades e os perigos do universo físico, permitindo o domínio e controle de movimentos” (p.61). Por este motivo, Do Monte & Dos Santos (2004) mencionam que este é considerado um sentido integrador elementar de extrema importância para a aprendizagem. Dada a sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, a existência de limitações no seu funcionamento condiciona a vida dos indivíduos a vários níveis.

O funcionamento deste órgão sensorial é um processo muito complexo, implicando a integridade de todas as suas estruturas, pois todas elas interferem na qualidade da visão. Essas estruturas permitem que a luz exterior penetre no olho, vá impressionar a retina e que, através das células nervosas aí existentes e do nervo óptico, seja enviada a informação para o cérebro. A informação que chega ao cérebro ajuda-nos a compreender o mundo onde nos encontramos. Segundo Bishop (1991), em termos genéricos, o funcionamento visual exige o uso de dois sistemas: o óptico (olhos, músculos oculares e nervo óptico) e o perceptivo (cérebro). Vejamos estes aspectos com um pouco mais de pormenor.

Como nos diz Descartes “o mundo é visto pelo cérebro a partir das imagens obtidas na câmara escura dos olhos” (Ladeira & Queirós, 2002, p.17). Perante esta afirmação, compreendemos que o aparelho visual é constituído por várias estruturas, como sejam: “olho, via óptica e centros visuais, (...) vasos e nervos” (“Anatomia ocular”, 2009, p.1).

O olho é o órgão de visão que tem a responsabilidade de captar os raios de luz que podem ser emitidos por diversas fontes luminosas: o sol, as lâmpadas, as telas da televisão ou do computador ou serem reflectidos por objectos: cadeiras, mesas, livros, etc. Está localizado no interior da cavidade óssea denominada órbita (“Anatomia”, 2009). Do ponto de vista anatómico, o olho é constituído por várias estruturas integradas em diversas partes: a externa; a intermédia e a interna.

Como se apresenta na figura 1, na parte externa do olho existe a córnea que é transparente e encontra-se no centro do olho, apresentando várias camadas¹³ (Hernández & Plaza, 2004). Encontramos ainda a esclera (conhecida também por esclerótica) que é constituída por uma membrana com muitas fibras resistentes que protegem o olho. É a parte opaca do olho.

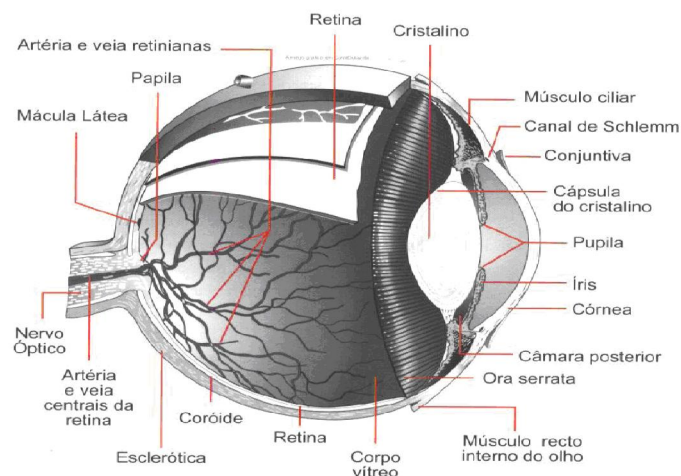


Figura 1. Anatomia do Olho
(Ladeira & Queirós, 2002, p. 15)

A parte intermédia do olho é a úvea que é constituída pela coróide, íris e corpo ciliar. A coróide está localizada entre o corpo ciliar e o nervo óptico, é formada por inúmeros vasos sanguíneos e tem como função nutrir a retina. A íris é também conhecida por disco da pupila ou “menina dos olhos” – situando-se atrás da córnea. A cor dos olhos é dada pela íris que tem como função controlar a quantidade de luz que entra no olho (ibid), através da dilatação e contracção da pupila nas situações de escuridão e/ou de iluminação elevada. Este é um sistema autónomo. O corpo ciliar é o músculo que

¹³ Epitélio, Bowman, estroma, descemet, endotélio e parte central (“O olho humano – anatomia”, 2009).

envolve o cristalino, tem por função segregar o humor aquoso¹⁴ e ajustar o cristalino. O cristalino é uma lente biconvexa localizado atrás da íris, tendo como principal função a focagem das imagens que nos chegam deixando passar a luz a qual vai impressionar a retina. Quando o cristalino está intacto permite ao ser humano ver com nitidez as imagens a qualquer distância, considerando as situações ao perto e ao longe (“O olho humano – anatomia”, 2009). No “...espaço posterior do cristalino e retina...” encontramos o humor vítreo¹⁵ (Aranha, 2005, p.14).

Na parte interna do olho, encontramos a retina que é uma membrana muito sensível à luz que forra a porção interna do globo ocular e que contém células nervosas responsáveis pela visão. Estas células fotoreceptoras são especializadas na captação da luz vinda do exterior, existindo dois tipos de células: os cones e os bastonetes (Vilela, 2009). Os cones permitem a discriminação detalhada dos objectos ou das pessoas e a distinção de cores. Na ausência da luz deixam de funcionar. Os bastonetes são responsáveis pela visão a preto e branco em ambientes com pouca luz. A luminosidade faz com que substâncias presentes nos cones e nos bastonetes sofram transformações e gerem impulsos eléctricos que são captados por células nervosas e transmitidos ao cérebro, onde a imagem se formará. As células nervosas que se concentram na parte central da retina formam a mácula¹⁶, área muito pequena que rodeia a fóvea e que concentra muitos cones, sendo responsável pela qualidade da acuidade visual, permitindo uma visão detalhada e nítida do que se vê (Aranha, 2005).

Na parte interna do órgão da visão encontramos ainda o nervo óptico que é responsável pela condução da imagem da retina até ao cérebro, mais concretamente ao córtex visual, no lóbulo occipital, área de descodificação da mensagem. Ou seja, é aí que essas imagens são interpretadas, constituindo este o centro da visão (Bishop, 1991). É com base neste processamento da informação que o cérebro envia instruções para o corpo acerca de como se deve movimentar ou como são os pormenores de uma dada situação/objecto.

¹⁴ “fluido transparente que ocupa o espaço entre a córnea e o cristalino, parte anterior” (Aranha, 2005, p.14).

¹⁵ “...substância gelatinosa e transparente...” (Aranha, 2005, p.14).

¹⁶ “...Ponto central da visão...” (Aranha, 2005, p.13).

Para além das estruturas do olho acima mencionadas encontramos ainda outras como: pálpebras (dobras), sobrancelhas, cílios (pestanda) e seis músculos em cada olho¹⁷, responsáveis pelo movimento¹⁸ do globo ocular.

Na opinião de Aranha (2005), na formação e interpretação da imagem visual há que considerar a interacção de vários aspectos: os psicológicos, os perceptivos, os sensorio-motores e os fisiológicos. Para além destes aspectos há que considerar também a conjugação das experiências anteriores que o sujeito tem, bem como a recepção, selecção, descodificação e armazenamento dessas informações, as quais são funções próprias do cérebro. Segundo Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo e Reino (2008) há outros factores que podem dificultar ou complicar ainda mais o funcionamento do órgão sensorial da visão, nomeadamente os factores pessoais (cognitivos e físicos) e os ambientais (como sejam a cor, o contraste dos materiais, as condições do tempo, e as condições de iluminação dos espaços onde a pessoa se encontra).

Hernández e Plaza (2004) resumiram o funcionamento visual em quatro fases distintas:

- Percepção – fase que consiste na busca e focalização da imagem;
- Transformação – após a busca e focalização da imagem, os impulsos da energia luminosa são transformados em energia eléctrica;
- Transmissão – depois da transformação da energia luminosa em energia eléctrica, as fibras nervosas conduzem os impulsos eléctricos do olho até ao cérebro;
- Interpretação – quando os impulsos eléctricos chegam ao cérebro, mais concretamente ao córtex visual, responsável pela visão, a informação é interpretada e descodificada.

Em síntese e como referem Ladeira e Queirós (2002) “olhar constitui o primeiro passo para ver, mas entre o estímulo captado pelo acto de olhar e a percepção que define a qualidade do ver, há uma enorme distância, mediada por complexos sistemas corticais” (p. 17).

¹⁷ Quatro rectos e dois oblíquos.

¹⁸ Recto superior movimenta o olho para cima; recto inferior movimenta o olho para baixo; recto interno movimenta o olho para lado do nariz; recto externo movimenta o olho para lado temporal) e dois oblíquos (oblíquo superior e oblíquo inferior que são responsáveis pelo movimento de rotação dos olhos) (“O olho humano – anatomia”, 2009).

2.2. Problemas de Visão

A maior ou menor capacidade para ver depende da integridade e “operacionalidade” das várias estruturas que integram o órgão sensorial da visão, como sejam a retina, o nervo óptico e o sistema nervoso central. Quando uma ou algumas destas estruturas não funciona(m) adequadamente, podem surgir problemas de visão. De acordo com Bonatti (2005), os problemas de visão foram relatados desde épocas antigas. Assim, Confúcio relatou no ano 500 a.C. que existiam lentes rudimentares e refere ainda que a pedra de leitura¹⁹ era utilizada pelos monges na Idade Média. Este autor é de opinião que René Descartes em 1637 d.C. foi quem introduziu a correcção da visão com lentes. Perante esta informação, podemos inferir que os homens manifestam problemas de visão desde há muitos séculos.

Segundo Bautista (1997), a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que “...existe deficiência visual quando a acuidade visual de ambos os olhos, com correcção, é igual a 0,3” (p.317). De acordo com Ladeira e Queirós (2002), em termos clínicos, uma pessoa pode ser considerada deficiente visual se apresentar limitações acentuadas na acuidade visual (capacidade para perceber e discriminar pormenores de um objecto a uma determinada distância) ou no campo de visão, que corresponde à distância angular que o olho consegue alcançar.

Os problemas de visão que o ser humano pode manifestar são muito diversos, sendo actualmente agrupados em dois grupos: os que apresentam *baixa visão* e os que são *cegos*. De realçar que os problemas de visão podem ser definidos tendo em consideração a definição clínica ou a definição funcional.

Em termos clínicos, a baixa visão é considerada como sendo “a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros factores isolados ou associados...” (Aranha, 2005, p.14). Para a Organização Mundial da Saúde²⁰ uma pessoa tem baixa visão quando apresenta “acuidades visuais compreendidas entre os 0.3 e os 0.05” (Mendonça et al., 2008, p.11). Segundo Aranha (2005), uma pessoa com baixa visão pode

¹⁹ Funcionava como lupa.

²⁰ Em 1891 na reunião sobre prevenção da cegueira na Genebra, o grupo consultivo da OMS definiu a escala de perda visual (De Masi, 2002).

apresentar funcionamentos visuais diversos, incluindo situações um pouco díspares em que a pessoa é relativamente autónoma no desempenho de actividades de vida diária, até outras, em que a redução da acuidade visual interfere ou limita fortemente esse desempenho. Nestas situações a aprendizagem processa-se com recurso à visão, mas há necessidade de recorrer-se a equipamentos ou materiais específicos. Devido a esta especificidade consideram-se duas subcategorias para este problema visual (baixa visão): i) a baixa visão moderada que corresponde a “acuidades visuais compreendidas entre 0.3 e 0.1” e ii) a baixa visão severa quando se apresentam “acuidades visuais entre 0.1 e 0.05” (Mendonça et al., 2008, p.11).

Quando uma pessoa apresenta acuidades visuais inferiores a estes valores, mesmo após correcção, diz-se que tem cegueira. Como afirmam os autores anteriormente citados as situações de “acuidades visuais inferiores a 0,05 ou um campo visual inferior a 10° em torno do ponto de fixação” são consideradas cegueira. Considera-se ainda que um indivíduo é cego quando existe “...ausência total de visão, até a perda da projecção de luz” (Aranha, 2005, p.17). Neste caso a aprendizagem se processa com recurso a outros órgãos dos sentidos como sejam a audição, o tacto, o olfacto e o paladar, sendo o meio de comunicação escrita utilizado o sistema Braille.

Para Ladeira e Queirós (2002), a cegueira subdivide-se em três níveis:

- Profunda – Acuidade Visual binocular corrigida entre 1/20 e 1/50, com um campo visual inferior a 10°, mas superior a 5°;
- Quase total – Acuidade Visual binocular inferior a 1/50, com percepção luminosa preservada ou campo visual inferior a 5°;
- Total – cegueira absoluta com ausência de percepção luminosa (p.20).

O facto de uma pessoa ter determinado grau de visão pode apresentar um desempenho visual diferente de outra com uma condição idêntica, pelo que a definição dos problemas de visão com base apenas na acuidade visual e no campo de visão pode não traduzir o funcionamento real da visão (Mendonça et al., 2008). Com base neste pressuposto, Ladeira e Queirós (2002) são da opinião de que a qualidade do que se vê depende da quantidade e qualidade da informação captada pelos cones e bastonetes, associada ainda à maneira como a informação chega à parte occipital do cérebro, bem como a sua integração com as informações anteriormente armazenadas na memória.

Ainda podem interferir neste processo os factores ambientais e pessoais (anteriormente indicados), fazendo com que por exemplo “quando acorda de manhã a visão [seja] muito boa, mas com o passar do dia os olhos ficam cansados, o que poderá mudar a visão” (“Olho e visão”, 2008, p.1).

Verificamos assim a necessidade de considerar outros aspectos para além da definição clínica dos problemas de visão, como sejam a definição funcional, que tem enfoque não na perspectiva médica, mas na perspectiva educativa, isto é, na forma como a pessoa funciona com a visão. De acordo com Ladeira e Queirós (2002), em termos funcionais, uma pessoa é cega quando a perda visual interfere nas actividades do quotidiano e não consegue ser corrigida com lentes, reabilitação e outros meios de auxílio. Segundo Hernández e Plaza (2004), as “pessoas que apesar de terem uma significativa diminuição visual poderão, no entanto perceber a luz, orientando-se por ela e usando-a com propósitos funcionais” (p.2)²¹ não são consideradas cegas. Esta definição parece ser um pouco mais circunscrita do que a anterior.

Perante estes argumentos verificamos que não existe unanimidade na definição deste conceito pelo que, apesar das definições internacionais da Organização Mundial da Saúde, cada país, em função das suas particularidades, tem as suas classificações de cegueira. Em Cabo Verde, é utilizada a classificação internacional (pelas informações recolhidas junto das pessoas ligadas à área da oftalmologia).

2.3. Impacto da Cegueira no Desenvolvimento

Sendo a visão uma via essencial para adquirir informação, que nos ajuda a compreender o mundo onde nos encontramos e nos permite realizar as mais diversas tarefas quotidianas, é natural que a ausência desta capacidade, sobretudo se ela se verifica desde o nascimento, tenha um impacto negativo mais ou menos acentuado no desenvolvimento de uma criança. As características pessoais de cada criança, as experiências que vivência, e a existência ou não de outras dificuldades associadas, fazem com que as crianças cegas não apresentem todas o mesmo nível de desenvolvimento.

²¹ “personas que, aún teniendo disminución visual significativa, tienen suficiente visión como para ver la luz, orientándose por ella y emplearla con propósitos funcionales” (Hernández & Plaza, 2004, p.2).

Muito embora existam inúmeras diferenças individuais entre o desenvolvimento destas crianças, como nos dizem Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999), verifica-se que o desenvolvimento em determinadas áreas torna-se especialmente difícil para elas, particularmente a nível motor e cognitivo, em termos da interacção social, da linguagem e do desenvolvimento pessoal. Estas dificuldades existem, sobretudo, porque a limitação visual condiciona a participação da criança nas mais diversas experiências do dia-a-dia. Por exemplo, o bebé que é cego não consegue antecipar a informação visual, nem ter actividade reflexa que implica o uso da visão. Estes aspectos condicionam o seu desenvolvimento, sendo que entre os quatro/cinco meses começam a verificar-se algumas diferenças no seu processo de desenvolvimento em relação ao bebé normovisual com a mesma idade (Dias, 1995). De destacar ainda que a ausência de experiências significativas por sua vez cria barreiras à formação de conceitos, à capacidade para se orientar e movimentar, bem como à interacção com o ambiente e o acesso a informações impressas (Lowenfeld, 1960 & Ochaitá 1995, citado por De Masi, 2002).

Dada a importância deste órgão sensorial para o desenvolvimento e para a aprendizagem, analisemos de uma forma um pouco mais detalhada o impacto que a cegueira pode ter no desenvolvimento da criança, considerando as áreas que para elas são mais difíceis.

Impacto no Desenvolvimento Motor

De acordo com Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) o desenvolvimento motor é normalmente muito afectado pela ausência da capacidade visual. Referem estes autores que esse impacto se manifesta a vários níveis como seguidamente se descreve.

Impacto a nível:
Desenvolvimento motor em geral – mais lento
Capacidade para se orientar para estímulos externos
Capacidade para alcançar e agarrar objectos (capacidade de coordenação manual)
Coordenar a “mão-som”
Capacidade de locomoção como seja o gatinhar e o andar
Capacidade de iniciativa para a mobilidade
Capacidade de se movimentar no espaço e no ambiente circundante
Capacidade de equilíbrio

Constatamos pela análise desta informação que a capacidade de mobilidade da criança cega é limitada e que o seu desenvolvimento é mais lento. As restrições ao nível da mobilidade levam estas crianças a gatinhar e a andar mais tarde do que as crianças sem problemas de visão da mesma idade, o que pode influenciar o seu funcionamento noutras áreas do desenvolvimento. Mendonça et al. (2008) e Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) são da opinião que uma das maiores dificuldades destas crianças se situa precisamente ao nível do funcionamento da motricidade e da compreensão dos espaços que as envolvem. Por este motivo, na sua educação é necessário prestar muita atenção ao desenvolvimento destas capacidades. É necessário criar condições para proporcionar experiências motoras diversificadas, no sentido de permitir a aquisição de competências básicas para a sua autonomia. Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) mencionam que é importante criar oportunidades para a criança poder explorar o ambiente, tentar movimentar-se, gatinhar, andar primeiro num espaço delimitado e seguro e depois, progressivamente, ir alargando esses espaços até chegar aos espaços comunitários.

A superprotecção por parte de algumas famílias, devido ao medo dos seus filhos se magoarem, também condiciona as suas oportunidades para se movimentarem. Esta atitude limita também o seu desenvolvimento a este nível, comparativamente com crianças da mesma idade. Esta situação pode ter consequências na aquisição de conceitos básicos relacionados com o esquema corporal, a lateralidade, a orientação espacial e temporal, etc. (De Masi, 2002) e, conseqüentemente, em aceder à informação. É importante não superproteger estas crianças e estimulá-las, o mais precocemente possível, sobretudo nos aspectos ligados à orientação e mobilidade, contribuindo deste modo para minimizar o efeito negativo desta limitação no seu desenvolvimento e na aprendizagem.

Todas estas situações têm implicações no desenvolvimento da criança, podendo nalguns casos entrar na escola com dificuldades para se deslocar, nomeadamente em espaços mais amplos como seja o recinto escolar, para jogar ou brincar com colegas (Do Monte & Dos Santos, 2004). Esta situação tem efeitos negativos no desenvolvimento das crianças com cegueira e, conseqüentemente influencia directamente o desenvolvimento motor, nomeadamente a mobilidade. De Masi (2002) indica que, geralmente, as crianças

cegas têm atraso no sentar-se e só andam após os dezanove meses e que a cegueira pode levar

...a inexistência de exercícios funcionais com a cabeça e com o corpo, funções essenciais para reação e integração do sistema vestibular, responsável pelo equilíbrio, movimentos harmoniosos, posturas adequadas, que são habilidades essenciais para um bom desempenho na orientação e mobilidade (p.32).

Dias (1995) refere igualmente que a cegueira afecta o desenvolvimento motor das crianças cegas, mas a postura desenvolve-se de forma semelhante às outras crianças. A coordenação óculo-manual pode ser também afectada pela existência de cegueira, nomeadamente se esta condição for congénita.

Por conseguinte, constatamos que a visão desempenha um papel fundamental na aquisição de determinadas competências motoras básicas, como seja o gatinhar e o andar, pelo que é natural existirem dificuldades a este nível. É a visão que possibilita a escolha da direcção para onde ir e a exploração do ambiente à sua volta, permitindo deste modo o mapeamento do espaço ao seu redor. Assim, torna-se essencial trabalhar o mais precocemente possível com estas crianças para que o seu desenvolvimento se processe naturalmente.

Impacto no Desenvolvimento Linguístico

Em termos linguísticos, na generalidade das situações, não há diferenças significativas no processo da aquisição da linguagem, embora as crianças cegas possam enfrentar mais dificuldades por encontrarem igualmente barreiras no contacto e relacionamento interpessoal. No entanto, no entender de Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) a cegueira pode causar dificuldades a vários níveis como a seguir se apresenta.

Impacto a nível:
Uso da fala (tendência para a imitação e repetição – ecolália e para o uso egocêntrico da fala)
Capacidade de referenciação de objectos e eventos externos
Uso de substantivos e de pronomes
Conversação, nomeadamente em manter tópicos de conversa
Adequação dos comportamentos sociais ao contexto comunicativo

Contudo, na opinião de Dias (1995), quando a criança cega está inserida em ambientes que lhe proporcionem vivências diversificadas e momentos ricos em interação o seu desenvolvimento pode processar-se de uma forma bastante natural. Apesar destas divergências, consideramos importante ter em atenção a particularidade do processo de comunicação quando a criança é cega congénita. Nestas circunstâncias, o processo de comunicação entre o bebé e a mãe (ou o seu substituto) tem de ser ajustado, dado que o contacto visual tão necessário a este processo comunicativo não se pode estabelecer. Estas crianças estão privadas de toda a informação recebida através da visão pelo que não conseguem comunicar através de gestos e de expressões faciais, comportamentos que são a base da comunicação das crianças nos primeiros meses de vida (Bautista, 1997). Por este motivo, é necessário substituir estas formas de comunicação pelo contacto corporal, por exemplo, através do contacto físico. Este processo deve ser iniciado o mais precocemente possível, porque “a comunicação e o amor no ambiente familiar são fundamentais para que ele se sinta segura e cresça bem nos aspectos emocional, afetivo, mental e físico” (Siaulys, “n.d.”, p.2).

Impacto no Desenvolvimento das Interações Sociais

Outra área que pode ser afectada pela falta de visão é a socialização, mais precisamente o estabelecimento de interações sociais. Para Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) pode haver um impacto a diversos níveis, como sejam os que passamos a referir.

Impacto a nível:
Utilização contingente do sorriso e das vocalizações
Compreensão das reacções, acções e expressões dos adultos
Responsividade social
Desenvolvimento da capacidade de atenção conjunta
Capacidade de desenvolver ciclos de interação, jogos sociais, etc.
Compreensão das situações sociais
Relações sociais com os pares usando as regras sociais

Constatamos, assim que a forma como a criança cega interage com os outros pode ser afectada devido a vários aspectos, de entre os quais se salienta a reacção negativa da sociedade para com ela. Nessas circunstâncias, pode ser considerada “...um obstáculo grave à inserção plena da criança cega no seu meio social” (Dias, 1995, p.29). O facto da imitação dos pares não ser possível por parte da criança cega também condiciona o seu desenvolvimento a este nível, dado que este comportamento é fundamental para

desenvolver competências sociais. Esta dificuldade pode ser ultrapassada com a correcção imediata e adequada das suas atitudes/comportamentos por parte de quem a acompanha/educa. Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) assinalam ainda ser essencial às crianças cegas receberem estimulação sensorial adequada para evitar que se isolem e desenvolvam as suas capacidades cognitivas.

Impacto no Desenvolvimento Cognitivo

Uma outra área em que se pode verificar um impacto da cegueira no desenvolvimento é a cognitiva. Na opinião de Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999), esta limitação pode condicionar vários aspectos do desenvolvimento cognitivo, como sejam os que seguidamente se descrevem.

Impacto a nível:
Desenvolvimento dos conceitos de objecto permanente, causa-efeito, causalidade (conceitos sensório-motores)
Capacidade de representação espacial
Conhecimento e uso dos objectos
Desenvolvimento de conceitos relacionados com o posicionamento dos objectos e de si próprio no espaço
Capacidade de exploração do ambiente
Compreensão social
Capacidade de antecipação

O impacto nesta área do desenvolvimento pode acontecer devido ao facto da ausência de visão interferir especialmente na formação de conceitos (ideia ou representação que temos acerca de algo). A formação de conceitos torna-se mais difícil para as crianças cegas, porque estas perdem informações essenciais que acabam por dificultar a formação de conceitos. Como nos referem Mendonça et al. (2008), a impossibilidade de visualizarem o movimento a nível corporal, em si mesma e nos outros, e as dificuldades em localizar visualmente os objectos, dificultam os processos de percepção, discriminação e observação importantes para o desenvolvimento de conceitos acerca de si e do mundo que as cerca. Encontram alguns constrangimentos. Por exemplo, quem tem boa visão consegue ver “ao vivo” a dimensão de um prédio, uma formiga e situações de perigo como o fogo, quem é cego não consegue ter estas informações que são importantes para a formação de conceitos, necessitando de recorrer a outros órgãos dos sentidos como seja o tacto e a audição. Sem informação visual os conceitos que uma pessoa com cegueira forma acerca do mundo à sua volta são mais parcelares. Isso

implica ter um cuidado acrescido relativamente à qualidade das informações transmitidas pelas diversas fontes sensoriais, de modo a facilitar a formação de conceitos que permitam ter uma boa compreensão da realidade e a percebê-la como um todo.

Para De Masi (2002), a partir dos três meses, o desenvolvimento das crianças cegas e normovisuais sofre diferenças significativas. A título do exemplo, refira-se que as crianças sem problemas, com cerca de cinco meses, têm controlo visual do objecto e um pouco mais tarde adquirem a noção de permanência de objecto. Nesta fase de crescimento a criança cega só percebe objectos à sua volta se estes tiverem som. Portanto, a compreensão de que os objectos existem quando os deixa de tocar acontece um pouco mais tarde, sendo referido na literatura que os bebés cegos procuram objectos desconhecidos (pelo som) a partir dos doze meses. Isto leva-nos a considerar que as diferenças tendem a diminuir com o desenvolvimento da criança, muito embora o desenvolvimento da criança cega se processe, a este nível, de uma forma mais lenta. No caso de não existirem problemas associados, ela consegue alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que as outras.

Como referimos anteriormente, devido à perda da visão a criança cega necessita de recorrer aos outros órgãos sensoriais para compreender o mundo onde se encontra, como seja o tacto e a audição. Na realidade, o tacto e o movimento são aspectos essenciais a considerar na sua educação, pois ela “...necessita tocar o que ouve, agir, fazer coisas juntas, compreender como as pessoas agem...” (Do Monte & Dos Santos, 2004, p.41). É necessário ter estes aspectos em conta porque são pré-requisitos fundamentais para a formação de conceitos. Os conceitos devem ser sempre acompanhados de uma correcta e precisa descrição verbal.

Como nos diz De Masi (2002), para procurar diminuir o impacto da limitação visual no desenvolvimento destas crianças é importante proporcionar-lhes “...experiências sensoriais compensatórias...” (p.10). É necessário estimular as potencialidades destas crianças, criando-lhes oportunidades para explorarem o meio e para realizarem as suas aprendizagens. No caso da cegueira ser congénita é importante ainda que estas crianças recebam os serviços da intervenção precoce de modo a aprenderem a usar o tacto (as

mãos e os dedos), como base imprescindível para contactarem com o mundo (Bautista, 1997).

Em termos gerais Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) mencionam que as crianças cegas parecem ter algum atraso no período sensório-motor e, mais tarde, no período pré-operacional e operacional, mas logo que consigam começar a pensar, o uso da linguagem parece ter uma função compensatória, permitindo que deixem de evidenciar atraso no desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Impacto no Desenvolvimento Pessoal

Por último, referimos que o desenvolvimento pessoal pode ser uma outra área afectada pela falta de visão, sendo que, para Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999), a cegueira pode ter um impacto negativo sobretudo a dois níveis:

Impacto a nível:
Comportamentos sociais (manifestação de comportamentos estereotipados)
Autonomia pessoal (alimentação, vestir e despir, higiene)

De entre estes dois aspectos, salientamos as consequências no desenvolvimento da autonomia pessoal dada a sua importância para o futuro da criança. Para que a criança consiga alcançar o desenvolvimento desejado, é fundamental que se lhe ensine a realizar actividades que fazem parte da rotina diária e dos auto-cuidados como seja: comer, fazer a sua higiene e cuidar de si própria de uma forma o mais autónoma possível.

Pelo que já foi descrito, o impacto da cegueira no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pode ser significativo, no caso de não existirem oportunidades para vivenciar experiências idênticas às dos seus pares sem NEE. Verifica-se, portanto, que quem é cego enfrenta muitas barreiras para que o seu desenvolvimento se possa processar da melhor forma. Devido às dificuldades enumeradas, os programas de intervenção a desenvolver com estas crianças devem incidir no desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, sensoriais, emocionais, comunicativas e linguísticas, sem esquecer a autonomia e a independência.

2.4. Características dos Alunos Cegos

Do ponto de vista teórico Perez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) referem a existência de dois tipos de abordagens quanto ao desenvolvimento das crianças cegas. A primeira perspectiva predominou durante muito tempo e vê o desenvolvimento destas crianças em comparação com o das que não têm problemas visuais. As discrepâncias existentes são atribuídas à ausência da visão nas crianças cegas. Esta perspectiva vê a deficiência visual como um defeito. É esta limitação que provoca o atraso que as crianças cegas apresentam, e adopta a homogeneidade como princípio, pois considera que todas as crianças seguem um padrão de desenvolvimento similar. Não há espaço para as diferenças individuais. De certo modo, os aspectos referidos no ponto anterior têm como base esta perspectiva.

A segunda perspectiva considera que as crianças podem apresentar diferentes estilos de desenvolvimento. Estas crianças podem adoptar diferentes estratégias de aprendizagem para compensar a ausência da visão, prestando atenção a outras fontes de informação. Esta perspectiva considera as diferenças individuais nos padrões de desenvolvimento, sobretudo devido à influência que as condições ambientais exercem sobre o desenvolvimento de qualquer ser humano. Este aspecto é particularmente importante, tornando esta perspectiva ainda mais pertinente, nomeadamente se tivermos em atenção que a população cega é muito heterogénea. Assim, as primeiras estimulações recebidas pela criança cega nos contextos naturais e as experiências por si vividas constituem factores indispensáveis à optimização do seu desenvolvimento e à definição das suas características.

Perante estas duas perspectivas consideramos a segunda a melhor para analisar as características das crianças cegas, muito embora na literatura consultada a primeira seja a predominante.

Começamos por indicar alguns aspectos que, se enquadram na segunda perspectiva teórica. Aranha (2005) indica que as características de uma criança com cegueira dependem em parte da idade em que esta perdeu a visão, bem como das experiências que viveu, da duração entre o tempo da perda da visão (isto é, se foi uma perda da visão

brusca ou paulatina) e do início da intervenção. É referido que estes aspectos interferem nas suas características e, conseqüentemente, na sua educação. Deste modo

...uma criança com cegueira congênita dependerá da audição e do tato para adquirir conhecimentos e formar imagens mentais, enquanto uma criança cuja cegueira ou perda acentuada da visão ocorra depois do nascimento, poderá reter imagens visuais e ser capaz de relacioná-las com as impressões recebidas pelos outros sentidos (De Masi, 2002, p.8).

No caso da cegueira adquirida acontecer quando o indivíduo está alfabetizado, poderá trazer também algumas dificuldades às aprendizagens posteriores, porque nestes casos os alunos cegos são, frequentemente, mais resistentes à aprendizagem do Braille (De Masi, 2002).

Situado mais na primeira perspectiva teórica, Do Monte e Dos Santos (2004) apontam como uma das principais características dos alunos cegos o facto de estes não terem visão suficiente para aprender a ler a negro e de precisarem de usar outros sentidos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como sejam o tacto, a audição, o olfacto e o gosto.

Horton (2000) assinala que muitas destas crianças manifestam dificuldades em termos motores, sendo os seus movimentos muito desajeitados devido ao facto de terem dificuldade em conceptualizar suficientemente os seus corpos. De Masi (2002) assinala que por falta de estimulação existem algumas atitudes típicas das pessoas cegas, entre elas o balançar o tronco; a movimentação da cabeça (lateral ou circular) e a utilização das mãos para pressionar os olhos. Entendemos que a opinião deste autor tem em consideração a segunda perspectiva teórica apresentada no início da análise deste tópico.

Uma outra característica destes alunos a salientar é que, para se desenvolver e aprender, têm necessidade de manipular objectos e de aceder a um conjunto diversificado de objectos que possam explorar usando o tacto (Rief & Heimburge, 2000). Este aspecto deve ser tomado em consideração na sua aprendizagem porque grande parte da informação que recebemos diariamente e ao longo da nossa vida é concedida pelo órgão

da visão (Dias, 1995). Assim, é necessário permitir-lhes a aquisição de informações recorrendo ao tacto e à audição, como já referimos anteriormente. Sem este conhecimento muitas vezes existe dificuldade em dar informações claras à criança cega (Mendonça et al., 2008), sendo a informação auditiva fundamental na comunicação com elas. Por este motivo, Dias (1995) é de opinião que é vital estabelecer comunicação oral entre a família e a criança cega e verbalizar tudo o que está à sua volta, desde os primeiros tempos de vida. Esta opinião também é defendida por Rief e Heimburge (2000) ao considerarem que os alunos cegos se centram muito na retenção e recordação posterior e, por isso, consideram que as instruções devem ser orais e que os alunos cegos as devem repetir.

Estas crianças podem ainda apresentar limitações noutras domínios, como seja na audição. A combinação destas duas limitações é denominada surdocegueira e constitui uma outra problemática. Verifica-se igualmente a associação dos problemas visuais a problemáticas no domínio motor e cognitivo, estando nessas situações em presença de pessoas com multideficiência.

Independentemente das limitações que as pessoas com cegueira possam apresentar, elas partilham as mesmas necessidades básicas que as outras (Nunes, 2008) e necessitam dos mesmos cuidados dados aos outros. Contudo, pelas suas características, exigem que se criem oportunidades para vivenciarem experiências variadas que lhes permitam desenvolver a curiosidade e aprender a gostar de explorar os ambientes, a interagir com os outros e a serem capazes de utilizar os outros sentidos o mais eficientemente possível (Mendonça et al., 2008). O sucesso escolar de cada caso depende ainda do conhecimento aprofundado da criança por parte dos docentes, da existência de uma planificação do ensino, em função das suas características e das do ambiente, da adopção de estratégias relacionadas, quer com a organização e gestão da sala de aula, quer com a elaboração de materiais pedagógicos adaptados (ibid).

CAPÍTULO III – ORGANIZAÇÃO DE RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS CEGOS

Devido às limitações que a cegueira pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem da criança cega, é importante proporcionar-lhe oportunidades educativas que a ajude i) a adquirir um desenvolvimento idêntico ao das outras crianças e ii) a realizar aprendizagens adequadas à sua faixa etária. Partindo deste pressuposto, neste capítulo fazemos uma breve reflexão acerca dos aspectos básicos que devem ser tidos em atenção na sua educação, nomeadamente: a educação sensorial; as actividades de vida diária; a orientação e a mobilidade; o sistema Braille; o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação; bem como a formação dos professores e o papel da família na sua escolarização.

3.1. Orientações Curriculares a Considerar na Escolarização de Alunos Cegos

Segundo Mendonça et al. (2008), para que os alunos com cegueira possam aceder ao currículo, é importante proceder a algumas adequações, as quais devem ser definidas tendo por base uma avaliação rigorosa das suas capacidades e necessidades, no sentido de se poder procurar diminuir as barreiras existentes à sua aprendizagem. Estas alterações devem ter como princípio afastar-se o menos possível do currículo comum. Para estes autores, a maioria destes alunos consegue aceder aos objectivos definidos nos programas curriculares comuns, “...desde que lhes sejam proporcionados formas diferenciadas de acesso ao currículo...” (p.20). Assim, os alunos cegos necessitam sobretudo que sejam introduzidas áreas curriculares específicas no seu currículo que os seus colegas não têm. Por exemplo, é fundamental ensiná-los a usar os outros órgãos dos sentidos, a realizar tarefas ou actividades que exigem capacidades visuais para as desempenhar, como sejam as actividades de vida diária, a identificar a posição dos objectos no espaço e a sua deslocação, considerando os objectos que existem no espaço. Esta última actividade relaciona-se com a Orientação e Mobilidade. Estes são alguns dos aspectos que seguidamente se analisam com mais pormenor.

Educação Sensorial

Para De Masi (2002), educar alunos com cegueira exige conhecimentos básicos sobre a importância da informação sensorial no processo educativo dos mesmos. Este

conhecimento é importante porque estes alunos devem ser treinados ao nível do olfacto, do tacto e da audição. Estes órgãos dos sentidos são, na opinião de Henriques e Spínola (2009), importantes veículos para recolher informação que pode ajudar a completar ou a substituir o órgão sensorial da visão, com a devida orientação e auxílio. É essencial considerar a educação sensorial na educação dos alunos com cegueira porque “...a criança privada de uma modalidade sensorial tão importante como a visão, terá necessidade de experiências sensoriais compensatórias através das outras vias não afetadas” (De Masi, 2002, p.10). Por conseguinte, precisa de ter um acompanhamento educativo precoce que o ajude a reorganizar perceptivamente a informação, ou seja a saber adquirir informação através de outros órgãos sensoriais como seja a audição, o tacto e o olfacto.

Verificamos que o treino ao nível do olfacto e da audição é importante na educação das pessoas que são cegas. A voz e os outros sons são para elas elementos importantes no contacto com o mundo. O treino ao nível da voz permitirá à pessoa que é cega o conhecimento e a familiarização com outras pessoas, criando condições para sentir maior segurança e confiança. Este treino é importante porque nalguns casos a criança cega pode não se sentir segura diante de pessoas desconhecidas (Do Monte & Dos Santos, 2004). Essas situações poderão levar a constrangimentos comportamentais, como seja a agitação ou o distanciamento. Para além da voz humana, é essencial treinar a criança a prestar atenção a outros sons do ambiente, para que possa compreender melhor os contextos onde se encontra ou para onde se pretende deslocar. De facto, a audição desempenha uma função igualmente imprescindível na vida de quem é cego. Este é um sentido que apoia os cegos, ao fornecer informações importantes na Orientação e Mobilidade (O&M), como seja a localização de objectos, a deslocação no espaço, etc. A audição constitui igualmente um poderoso apoio na detecção e identificação de ambientes, quer internos quer externos (Siaulyis, “n.d.”).

Por outro lado, o barulho dos passos das pessoas, os cheiros dos locais e das pessoas e o seu movimento, são informações que permitem à criança antecipar e prever o que vai acontecer, assim como elaborar o seu pensamento e planear a sua acção (Do Monte & Dos Santos, 2004). Destacamos ainda a necessidade de treinar as crianças com cegueira a nível do olfacto e da audição, dado que estas capacidades são fundamentais para a

auxiliar nas interações sociais. Como não podem interpretar a informação visual, a informação sobre o mundo terá de lhes ser dada através dos outros órgãos dos sentidos.

O tacto é outro órgão sensorial muito importante para que possam adquirir conhecimento, pois pode ser usado na identificação de obstáculos, da direcção e do local por onde caminha, na exploração de objectos, etc. (Horton, 2000). Estes dois órgãos dos sentidos (o tacto e a audição) fornecem-lhes informação que possibilita o seu contacto com o mundo e a compreensão deste como um todo.

Para as sensações cutâneas se transformarem em conhecimento, é necessário contactar directamente com os objectos e explorá-los. Incentivá-las a tocar nos objectos é um aspecto indispensável na sua educação porque permite-lhes adquirir informação que lhes possibilita a representação, a mais precisa possível, da realidade. Consequentemente, é necessário contactarem com objectos muito diversificados para que possam ter uma boa representação da realidade que as cerca. Implica, por exemplo que os pais criem oportunidades para que o seu filho viva experiências tácteis e incentivem-no a tocar e a explorar os diversos objectos existentes, por exemplo, no lar (Horton, 2000). As crianças cegas precisam de informações que permitam a contextualização da realidade. Este aspecto depende, sobretudo, da manipulação de objectos e de informações complementares recebidas sobre os mesmos.

Contudo, a utilização exclusiva do tacto é menos vantajosa, comparativamente com a utilização da visão, porque o tacto é um órgão sensorial que implica proximidade e não permite perceber aspectos relacionados com a distância, como por exemplo saber a que distância os objectos ou as pessoas se encontram no espaço (Dias, 1995), bem como a antecipação de perigo. Compreender estes aspectos sem recorrer à visão é um processo mais longo e difícil, requerendo mais esforço mental por parte da criança cega.

Actividades de Vida Diária (AVD)

Muitas actividades que aparentemente nos parecem simples de desempenhar constituem uma dificuldade para quem é cego. É o caso das Actividades de Vida Diária. Entende-se por AVD “...um conjunto de actividades que visam o desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do quotidiano, tendo em vista a independência, a autonomia e a convivência do educando com deficiência visual” (Aranha, 2005, p.86). Estas

actividades têm importância fundamental na vida das pessoas cegas, porque têm como objectivo habilitar quem tem deficiência visual a desenvolver, de uma forma independente, acções que possibilitem a sua participação activa nos contextos onde vive. Enquanto a maioria dos alunos sem problemas de visão aprende a realizar estas actividades através da imitação, isso não é possível para quem é cego, pelo que estas actividades da vida quotidiana têm de lhes ser ensinadas. Esta situação obriga a que estes alunos tenham necessidade de treinar essas actividades em situações reais. Por este motivo, a sua aprendizagem exige metodologias adequadas e programas específicos e sistemáticos, bem como o acompanhamento do professor (Mendonça et al., 2008).

O ensino dessas actividades deve ser iniciado o mais cedo possível, sendo um aspecto importante para a sua autonomia e independência. É necessário que esse ensino inclua várias áreas, mas a maior atenção deve centrar-se nas actividades relacionadas com os cuidados pessoais²², com a vida doméstica²³ e com as competências sociais²⁴. Considerando que as Actividades de Vida Diária são conteúdos específicos utilizados no processo de habilitar ou reabilitar as pessoas com deficiência visual (Mendonça et al., 2008), a sua aprendizagem poderá não ser fácil à partida. Porém, Bautista (1997) considera ser necessário criar condições para que as crianças cegas sejam as mais autónomas possíveis nos seus lares, na realização de tarefas diversas, relacionadas não apenas com a vida doméstica e com a higiene pessoal, mas também com outros cuidados de que necessita. É necessário aprender estas actividades de forma gradual e sempre supervisionadas pelos adultos. As actividades devem ser desenvolvidas com base numa metodologia flexível, sem imposições, e o professor deve aproveitar os recursos que existem no seu estabelecimento de ensino (Mendonça et al., 2008).

Os programas de AVD não devem ser secundarizados. É uma tarefa da escola que exige envolvimento da família. Neste sentido, Mendonça et al., (2008) consideram ser necessário que os pais dos alunos cegos usem estratégias que ajudem os seus filhos a adquirir competências nesta área. A escola desempenha um papel relevante a este nível, pois pode ensinar a esses pais quais as estratégias mais adequadas para que os seus filhos participem nessas actividades. Deste modo, em conjunto, família e escola,

²² “Vestuário, refeições, lavar dentes, (...) banho...” (Horton, 2000, p.109).

²³ “...Fazer a cama, (...) tratar da limpeza da casa, identificação da roupa (...)” (Horton, 2000, p.110).

²⁴ Por exemplo, saudação, pedido de ajuda, desculpas e autorização, etc. (Mendonça et al., 2008).

definem as estratégias de intervenção a este nível e, com a orientação do professor, os conhecimentos adquiridos na escola podem ser transferidos para o seio da sua família e vice-versa. Mas, para isso, é frequentemente necessário mudar determinadas atitudes no sentido de ajudar a minimizar os impactos negativos da limitação visual na vida de quem é cego. Como nos dizem Do Monte e Dos Santos (2004) “os sentimentos de pena, piedade e comiseração são frequentes em relação às pessoas com deficiência visual, o que leva muitas vezes à atitude de superprotecção tais como protegê-las em casa (...) ou evitar que brinque com crianças...” (p.11). A escola deverá contribuir para a aprendizagem destas actividades porque é também papel da escola ajudar os alunos cegos a serem competentes nas actividades do dia-a-dia (UNESCO, 1994). Como nos dizem Mendonça et al. (2008) a existência de atitudes de superprotecção por parte da família inibem a criança a experimentar e vivenciar situações que contribuem para a sua autonomia. Estas atitudes que são frequentes no seio familiar existem também na sociedade em geral, incluindo as pessoas da comunidade educativa, mas devem ser combatidas, em ambos os contextos, para que existam possibilidades destes alunos adquirirem a maior autonomia que lhes é possível.

Orientação & Mobilidade

Como referimos na descrição das características das crianças cegas, a limitação visual leva a que estas apresentem muitas dificuldades para se orientarem e se deslocarem de forma independente e em segurança. Henriques e Spínola (2009) consideram ainda que o mundo exterior é bastante limitado na criança cega porque se reduz “...ao espaço que o seu corpo ocupa e as referências do exterior reduzem-se aos sons e contactos corporais” (p.5). Daí ser fundamental criarem-se condições para que estas crianças se movimentem e aprendam a orientar-se no espaço. Os autores acima referidos afirmam que, para quem é cego, a mobilidade é vital para que seja estabelecida relação com o mundo que o cerca. Estas questões de Orientação e Mobilidade são aspectos bastante antigas na vida dos cegos. Os estudos nesta área iniciaram-se em 1784 por Denis Diderot ao tentar descrever como é que os cegos percebem os obstáculos (Castro, 1998).

Entende-se por orientação um “processo que uma pessoa com deficiência visual usa ao mobilizar os sentidos para o estabelecimento da sua posição e relação com todos os objectos significativos no meio envolvente” (Mendonça et al., 2008, p.68). Este

conceito de orientação é fundamental para a mobilidade porque permite a aquisição do mapeamento, condição essencial para a mobilidade. A mobilidade pode ser definida como a “capacidade do indivíduo de se mover, reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico” (Aranha, 2005, p.98). Para Nunes (2008), a mobilidade envolve a capacidade de se movimentar de um lado para o outro de forma segura, o que pressupõe a compreensão de que se é diferente do que nos cerca e que temos um corpo constituído por diversas partes. Implica ainda que a pessoa saiba para onde pretende ir e conheça o local onde as pessoas e os objectos se encontram no espaço.

As pessoas com cegueira podem apresentar insegurança na deslocação porque o tacto não permite uma previsão do que vem a seguir. Devido a esta desvantagem, a sua movimentação requer a procura de uma base de apoio mais sólida (Mendonça et al., 2008). É necessário ensinar aos cegos formas seguras de se movimentarem. Noções de andar, correr, saltar, voltar-se, etc. devem ser treinadas uma vez que eles necessitam de adquirir competências que lhes permitam deslocar-se de forma autónoma, pois como indica Dias (1995), a autonomia permite às crianças que são cegas serem independentes.

Devido à sua utilidade, o programa de O&M deve ser iniciado o mais cedo possível porque melhora o andar e a postura, favorece o movimento, permite explorar o ambiente, influencia a atitude e conduz à autonomia (Dias, 1995). Diz-nos a literatura consultada que o programa de Orientação e Mobilidade é uma responsabilidade do professor de O&M. Embora este seja um recurso muito importante para ajudar a pessoa cega a ser autónoma, quer na orientação quer na deslocação, a realidade do nosso país diz-nos que existem poucos professores com formação específica nesta área. Apesar deste constrangimento, considerámos importante referir a existência de profissionais com este tipo de conhecimento pois são úteis à educação da criança cega. Independentemente da existência ou não destes profissionais na nossa sociedade, é importante saber que existem várias técnicas de Orientação e Mobilidade as quais passamos a referenciar.

Técnicas de Orientação & Mobilidade

As técnicas de Orientação e Mobilidade são conhecimentos que tanto a pessoa que vê como a que é cega devem adquirir para permitir uma acção correcta na deslocação de

quem é cego. Estes conhecimentos são importantes para as pessoas cegas porque permitirão a aquisição de competências básicas para a independência.

Desde tempos antigos se recorreu a diversas formas para orientação das pessoas cegas, com destaque para utilização de bastões e cão-guia, formas comuns e tradicionais de deslocação (Castro, 1998). Ao longo dos tempos, foram sendo desenvolvidas várias técnicas de Orientação e Mobilidade. Contudo, optámos por descrever apenas as mais simples e as que, de acordo com a nossa observação, são as mais utilizadas em Cabo Verde, como sejam a técnica da bengala e a deslocação com guia.

Bengala

A técnica de bengala é uma técnica muito segura utilizada pelas pessoas cegas para se deslocarem. Actualmente existem vários tipos de bengalas²⁵ algumas muito especializadas, como a *Ultracane* que é uma bengala que detecta obstáculos através de ultrasom e a *Vistac* – bengala com detector de obstáculos através de laser.

Técnicas de Utilização da Bengala

Técnica em Diagonal

Nesta técnica, a bengala é segura com o braço estendido e o indicador colocado no punho da bengala (Bautista, 1997). Este autor refere ainda que é uma técnica que apresenta desvantagens porque não permite detectar espaços vazios e a parte superior do corpo da pessoa cega fica desprotegida. É mais aconselhada para espaços a que o cego já esteja familiarizado.

Técnica Rítmica²⁶

Na utilização da técnica rítmica, a bengala é segura com a mão, ficando esta à frente do corpo e o indicador colocado ao longo do punho da bengala. A deslocação é feita mediante o movimento da bengala para os dois “...lados do corpo e para frente...” tocando nos extremos do arco descrito (Bautista, 1997, p.340).

²⁵ Bengala portuguesa, Bengala canadiana (com ponteira giratório), Bengala Madrid, Bengala Astúrias, Bengala revolution, Bengala caretec, Bengala telescópica, etc. (“Orientação e mobilidade: bengalas”, 2009).

²⁶ Esta técnica é também denominada “...técnica dos dois pontos, método do arco ou método Hoover” (Bautista, 1997, p.339).

Deslocação com Guia

Esta técnica permite ao cego deslocar-se com ajuda de uma pessoa com visão, designada de guia. É uma técnica que requer confiança total entre a pessoa cega e o seu guia. É necessário considerar alguns aspectos na utilização desta técnica como sejam a forma de colocação do braço, a mudança de lado, a entrada e a saída de determinados lugares, o caminhar em determinados espaços (planos, escadas), etc. As subidas e descidas em escadas devem ser precedidas da colocação das mãos dos cegos no corrimão, pelos guias. Este procedimento aplica-se, também, ao autocarro.

Deslocação com Cão-Guia

O cão-guia é um auxiliar importante para a mobilidade dos cegos. Nesta técnica é utilizado um cão treinado²⁷ para conduzir os cegos tendo este a responsabilidade de fazer essa condução em segurança, desviando-o de obstáculos, de espaços molhados, passando em segurança nas passeadeiras, conduzindo a pessoa aos estabelecimentos públicos, etc.

Sistema Braille

Tendo em consideração que o processo de ensino e aprendizagem das pessoas cegas se baseia essencialmente no tacto, abordamos neste capítulo o Sistema Braille, devido à sua importância no processo de escolarização destas pessoas. Assim, reflectimos sobre a sua origem, caracterização, ensino e aprendizagem.

Origem Histórica

O Sistema Braille foi o recurso inventado para permitir a leitura e a escrita a quem é cego, tendo surgido por volta do século XIX. Dias (1995) é de opinião que houve algumas tentativas anteriores para permitir a leitura e a escrita a estas pessoas. A tentativa de escrever em relevo foi inventada por um oficial de artilharia chamado Charles Barbier de la Serre em 1819. Este oficial procurou dessa forma resolver um problema de comunicação que existia entre os militares, quando se encontravam em situação de combate, nomeadamente durante a noite, e para que as mensagens não fossem reconhecidas pelos inimigos. Este oficial combinou doze pontos que podiam ser lidos sem recurso à luz. Os pontos estavam organizados em duas filas verticais com seis

²⁷ O cão recebe treino durante aproximadamente dois anos. Normalmente os cães de raça retriever do labrador são os mais aconselhados (“Os cães-guia em Portugal”, 2009).

pontos cada (Dias, 1995), representando estes as sílabas na língua francesa (Aranha, 2005).

O conhecimento em 1823 da sonografia (código militar) de Barbier, ou escrita nocturna como ficou conhecida, foi a base de inspiração para a invenção de Louis Braille, que foi desafiado pelo Alphonse Thiboud²⁸ a criar um método para os invisuais lerem e escreverem. Ele estudou a escrita nocturna de Charles Barbier e reduziu os pontos de doze para seis, em relevo, inventando em 1825, em França, um sistema de comunicação denominado Sistema Braille²⁹ ou Método Braille. O sistema criado permitiu às pessoas cegas a leitura e a escrita recorrendo ao uso do tacto.

Breve Caracterização

Os pontos em relevo inventados por Louis Braille foram colocados num rectângulo de seis milímetros de altura por dois de largura. Os pontos estão em duas colunas verticais sendo três pontos de cada lado, formando assim a célula Braille, “...organizadas em unidades de dois pontos na horizontal e três na vertical” (Bautista, 1997, p.333). Os pontos na vertical estão organizados da seguinte forma: lado esquerdo, de cima para baixo, 1-2-3 e, lado direito de cima para baixo, 4-5-6 (ver anexo VIII). Existe uma célula sem ponto e outra célula com os seis pontos (signo gerador ou sinal gerador). Os seis pontos permitem a representação de todo o alfabeto. A partir destes seis pontos em relevo é possível ter sessenta e três combinações, as quais permitem representar o que as pessoas cegas necessitam para escrever (letras, vogais, sinais de pontuação), isto é, tudo o que é representado na grafia comum tais como: textos, símbolos para Matemática, Música, Física. Segundo Bautista (1997), as combinações podem variar de país para país, devido a algumas adaptações do sistema.

Os pontos representam também valores numéricos 1-0, mas devem ser “precedidos do sinal do número, formado pelos pontos 3-4-5-6” (Aranha, 2005, p.64). As letras do alfabeto servem para representar números acompanhados do sinal cardinal, por exemplo A corresponde a 1 e J corresponde a 0.

²⁸ Conselheiro Comercial do Governo Francês (SCMP, 2008).

²⁹ É um sistema universal, eficaz, utilizado pelos invisuais para leitura e escrita. O nome adveio do inventor do sistema Louis Braille (1806-1852).

A leitura destes pontos é, em termos genéricos, semelhante à comum para quem vê, efectua-se da esquerda para direita e “...processa-se de uma forma contínua e sequencial, pressupondo um «varrimento» da linha que implica um movimento regular e tanto quanto possível uniforme” (Mendonça et al., 2008, p.31).

Ensino e Aprendizagem

As pessoas cegas não têm, na generalidade das situações, nível intelectual inferior às outras porque “a potencialidade mental do indivíduo não é alterada pela deficiência visual” (Aranha, 2005, p.34), embora, como vimos no impacto da cegueira no desenvolvimento, inicialmente possam existir algumas dificuldades. Essas dificuldades poderão surgir porque enfrentam experiências menos enriquecedoras na aprendizagem.

Usando a visão as crianças observam e aprendem sem necessidade de serem ensinadas, pois como se referiu anteriormente, este órgão sensorial é basilar para a realização de grande parte das aprendizagens do ser humano (Mendonça et al., 2008). Consequentemente, a existência de uma limitação a este nível coloca obstáculos à aprendizagem e exige que todos os intervenientes (pais, docentes e técnicos) conjuguem esforços para ajudar a criança cega no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Ladeira & Queirós, 2002). Porque a visão pode ter um forte impacto no desenvolvimento e na aprendizagem, (Aranha, 2005) diz-nos ser comum existirem baixas expectativas em relação ao rendimento escolar destas crianças. O desconhecimento da sociedade acerca das pessoas que são cegas pode conduzir a estas percepções menos correctas.

A idade em que o indivíduo ficou cego é importante para a sua escolarização (como se referiu anteriormente). Os que nasceram cegos terão necessidades mais específicas na aprendizagem porque nunca tiveram imagens visuais. Associada a este pormenor, a origem da cegueira é um aspecto crucial a levar em consideração no seu processo de ensino e aprendizagem porque

...uma criança com cegueira congênita dependerá da audição e do tato para adquirir conhecimentos e formar imagens mentais, enquanto uma criança cuja cegueira ou perda acentuada da visão ocorra depois do nascimento, poderá reter

imagens visuais e ser capaz de relacioná-las com as impressões recebidas pelos outros sentidos” (De Masi, 2002, p.8).

Os indivíduos, que perderam a visão quando já eram crescidos, apresentam, à partida, menos barreiras à sua aprendizagem devido às informações visuais previamente adquiridas.

Tendo em atenção estas considerações, Lowenferd (1973) citado por (De Masi, 2002) estabeleceu cinco princípios na educação dos cegos, os quais facilitam o seu processo da escolarização. Seguidamente passamos a apresentar esses princípios:

- Individualização – ensino direccionado para cada indivíduo em função da sua necessidade, ritmo e possibilidade;
- Concretização – tudo o que é ensinado deve ser concretizado através da manipulação, para permitir a formação do conceito da realidade;
- Ensino unificado – para permitir a globalidade do que se quer transmitir, é necessário explorar todos os outros sentidos;
- Estímulo adicional – é necessário estimular muito as crianças cegas para facilitar a compreensão de vários aspectos da vida real e facilitar a Orientação e a Mobilidade;
- Auto actividade – o ensino deve ser baseado no estímulo da própria prática, é necessário estimular as crianças a se movimentar, isto é, ensinar a fazer apoiado na própria prática.

De forma básica, os alunos cegos aprendem de duas formas: através da modalidade auditiva e da táctil-cinestésica (Rief & Heimburge, 2000). Na modalidade auditiva a base da aprendizagem dos cegos são as instruções verbais, os jogos verbais, as gravações áudio de livros, etc.

Quanto à modalidade táctil-cinestésica, esta é a principal forma utilizada na escolarização das pessoas cegas. Por exemplo, o Sistema Braille é a forma de ler/escrever de extrema importância para a vida social e profissional de quem não pode usar a visão nas suas tarefas diárias, como é o caso das pessoas cegas (Mendonça et al., 2008). Na leitura do Braille, é utilizada a ponta dos dedos com uma deslocação suave e constante das mãos na horizontal. Os pontos devem ser tocados com leveza. De acordo com (Horton, 2000), é necessário habituar as crianças desde cedo a primeiros contactos

com o Braille e que não devem mexer os lábios durante a leitura, excepto na leitura em voz alta.

A utilização de um determinado dedo na leitura táctil é variável e depende de cada pessoa. Uns usam o dedo médio, outros o anelar ou o indicador. Contudo, de acordo com Aranha (2005), normalmente é utilizado o indicador da mão direita. Há leitores que usam uma mão e outros que usam as duas mãos. No caso dos utilizadores das duas mãos, usam uma à frente da outra, em que uma serve para continuar a leitura a outra para mudar a posição do livro. Contudo, Mendonça et al. (2008) consideram que a maior parte das pessoas com cegueira usa só uma mão para ler Braille, sendo a direita a mais utilizada. Referem ainda que os bons leitores são os que conseguem usar as duas mãos “...em perfeita associação e sincronia” (idem, p.34). Na opinião destes autores, mesmo com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a utilização do sistema Braille continua a ser vital para se poder alfabetizar e educar as crianças cegas, possibilitando-lhes o acesso a níveis de educação superior e a um maior sucesso profissional.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita por parte de quem é cego pode apresentar vários condicionamentos, porque segundo Aranha (2005), normalmente, essas crianças entram em contacto com a leitura e escrita formal apenas quando chegam às escolas. Porém, as crianças sem deficiência visual adquirem “hábitos de escrita e leitura” antes do início da escolaridade, observando a escrita que se encontra à sua volta. Esta particularidade não pode ser experimentada pelas crianças cegas sem que sejam criadas condições para tal. Esta realidade por si só constitui uma barreira ao seu processo de ensino e de aprendizagem, o que poderá levar a uma alfabetização mais prolongada. É fundamental que antes de se iniciar a frequência do ensino formal, elas possam também ter oportunidades de acesso à informação escrita de uma forma consciente e sistemática, integrando-a no seu dia-a-dia, como acontece com as outras crianças.

O ensino e a aprendizagem do Braille exigem em termos materiais recursos especiais e apoio específico como é o caso da pauta e da punção. É preciso ensinar a criança que, na escrita Braille, o papel fica entre a pauta e a régua e que tem de pressionar com a punção para que os pontos fiquem em relevo na folha. A criança precisa de ser ensinada

a fazer os pontos com precisão e que estes não devem ser furados, porque a precisão dos pontos influencia a rapidez da leitura. A criança tem ainda de ser ensinada que a escrita faz-se da direita para esquerda na pauta, pelo que se tem de inverter a numeração dos pontos 4-5-6 e 1-2-3.

De assinalar que para a resolução de alguns problemas da vida quotidiana, as pessoas cegas precisam de escrever a negro, permitindo deste modo a sua independência em relação à assinatura. Daí a necessidade deles aprenderem a escrever, pelo menos, o seu nome recorrendo à escrita cursiva (escrita comum a negro). Contudo, não é importante a insistência na escrita a negro, para além das coisas básicas, uma vez que não conseguem corrigir a escrita porque “...a escrita faz apelo à vista” situação impossível nos alunos cegos (Horton, 2000, p.99).

A aprendizagem da leitura Braille deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da escrita Braille. Horton (2000) é de opinião que o alfabeto e o som das letras devem ser ensinados simultaneamente. Considera ainda que o ensino do Braille pode ocorrer de duas formas:

- ensinar as letras de A até Z e posteriormente os sinais diacríticos (à á);
- ensinar as letras reconhecidas com maior facilidade pelo tacto (A, K, O, L) e posteriormente as mais difíceis.

Entendemos que com o avançar da escolaridade estes alunos precisam de ter acesso a diversas grafias Braille, como seja a Matemática, a Física, etc.

3.2. Recursos a ter em Atenção na Organização das Respostas Educativas

Os alunos com deficiência ao nível da visão necessitam de professores especializados e de materiais específicos e/ou equipamentos especializados para que o seu processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso (De Masi, 2002). Assim, “a selecção e a adaptação de materiais é uma das mais importantes atribuições do professor especializado...” (Aranha, 2005, p.126). Existem vários materiais³⁰ importantes a considerar, destacando os que entendemos serem mais relevantes para este contexto, como sejam:

³⁰ Alguns exemplos no Anexo IX.

- A punção – é um estilete utilizado para fazer pontos em relevo, existindo vários tipos de punção: comum, de orelhas, cogumelo e cônico³¹. A sua utilização é bastante simples e basta segurar com indicador, polegar e médio.
 - A pauta³² – é uma placa metálica utilizada para ajustar a ponta da punção durante a escrita. É composta por uma régua com duas linhas e com janelas que correspondem às células Braille. No processo de escolarização dos cegos, é importante aprender a utilizar a pauta que é o material mais acessível.
 - A máquina de dactilografia Braille³³ – é uma máquina pequena que apresenta um teclado com nove peças. Permite escrever os pontos do sistema Braille. Os alunos cegos devem aprender a escrever em simultâneo na máquina Braille e na pauta, utilizando a punção.
 - O cubarítimo – é “uma rede com pontos em relevo nas duas faces”³⁴ é um material utilizado na escolarização dos cegos, mas a sua utilização vem sendo substituída pela utilização do ábaco.
 - O ábaco³⁵ – é um material feito a partir de uma base de madeira, ou outro material, com pequenas hastes para enfiar as contas. Serve para o ensino da Matemática. Ainda no ensino da Matemática podem ser utilizados o *Cuisinare* para o ensino do tamanho e da quantidade, o *Tangram* para relações geométricas, desenvolvimento do raciocínio e da criatividade, o material dourado nas operações básicas e o sistema métrico e os blocos lógicos na textura, adição e subtração (Aranha, 2005).
 - O apagador Braille é um material feito de madeira, serve para apagar os pontos em Braille quando são feitos de forma incorrecta.
 - O livro gravado é um material também muito importante, podendo ser gravados em cassete áudio ou digital. É um material suplementar porque os manuais básicos devem ser transcritos para Braille.
- Antes de aprender Braille pode usar-se a régua³⁶ para escrever Braille e quadro³⁷ para treinar a escrita.

³¹ (“Procurar punção”, 2008).

³² Também denominada prancha ou reglete. Actualmente existem pautas de vários modelos (mesa, bolso). A pauta tem duas placas de metal ou plástico, unidas por dobradiça, para introdução do papel (Aranha, 2005).

³³ Tem seis teclas 3 do lado direito e 3 do lado esquerdo (os pontos estão em Braille). Segundo Do Monte e Dos Santos (2004) foi inventada em 1939, nos EUA por David Abraham e foi fabricada em Massachussets na Perkins School for the Blind, em 1946.

³⁴ (Bautista, 1997, p.335).

³⁵ No ensino dos alunos sem deficiência visual também é utilizado o ábaco na disciplina de Matemática. É um instrumento de baixo custo e pode ser construído pelos alunos.

³⁶ “...caixilho composto por dez células perfuradas com os seis pontos Braille...” (Bautista, 1997, p.335).

Devido ao avanço verificado no campo tecnológico, actualmente existem ainda outros materiais utilizados na escolarização das pessoas cegas para usos diversificados. Neste grupo, podemos encontrar o globo táctil, o mapa Braille, as régua e os esquadros em Braille, material para desenho em relevo (Wikki Stix), a boneca didáctica multifuncional (Brailino)³⁸, a calculadora falante, a bola de futebol sonora, a bola de goallbal sonora³⁹ e o papel Braille. Podemos encontrar ainda outros materiais de utilização na vida diária como o relógio táctil e o relógio falante, a fita métrica falante, o termómetro falante, o detector de cores, o identificador de objectos, o jarro falante, o identificador de nível de líquido, entre outros. Existem, ainda, actualmente vários materiais desportivos para jogos de xadrez e de damas em relevo, o jogo de Bingo com voz, o jogo de palavras em Braille (Lexis), o jogo de cartas com marcação Braille, etc.

Para além dos recursos materiais descritos, consideramos que respostas eficazes aos desafios colocados hoje pela escolarização dos alunos cegos exigem uma reflexão sobre o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação neste domínio, bem como a formação dos professores. Estes são assuntos que abordamos de seguida.

Papel da Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação das Pessoas Cegas

Com este tópico, pretendemos analisar a importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação e escolarização dos alunos cegos, em virtude do seu uso contribuir, de certa forma, para a sua inclusão, pois permite-lhes ter acesso a mais informação que de outra forma ser-lhes-ia difícil. Num momento em que vivemos rodeados de tecnologia é importante saber como estas podem ser colocadas ao serviço das pessoas com deficiência, neste caso particular dos alunos com cegueira. Se não tivermos este aspecto em consideração, corremos o risco de estar a criar condições para que no futuro se sintam info-excluídas, o que não facilita o seu processo de inclusão social e profissional.

Apesar do Sistema Braille ser o recurso utilizado na alfabetização das pessoas cegas e no acesso destas à formação e ao emprego, actualmente, devido às possibilidades que as

³⁷ Semelhante a régua e tem "...seis filas de encaixes" (Bautista, 1997, p.335).

³⁸ Permite aprender corpo humano, Braille, peças de vestuário. ("Produtos: educação, lazer e desporto", 2008).

³⁹ Anexo VII.

Tecnologias da Informação e Comunicação oferecem é necessário proporcionar oportunidades para que também elas possam adquirir conhecimentos neste domínio. Segundo Alves, Faria, Silva e Mota (2009) é importante que tenham “...oportunidade de aceder à informação como os seus pares, possibilitando uma participação activa nos contextos em que se inserem” (p.13). Esta tarefa é fundamental e benéfica na sua escolarização, mas para a sua efectivação é vital os docentes estarem sensibilizados para a utilidade da sua utilização, terem formação adequada e conhecimentos actuais (Correia, 1999).

Para Mendonça et al. (2008), recursos como sejam os computadores, os scanners, os leitores de ecrã e as linhas Braille, são actualmente entendidos como instrumentos essenciais para que as pessoas com deficiência visual possam aceder à informação, tal como com os que vêem. Muito embora existam diferenças consideráveis entre estes dois grupos de pessoas no acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, estes autores entendem que estas trazem muitas potencialidades para quem é cego, nomeadamente em termos de acesso à informação e troca de informação. Com o objectivo de impulsionar a info-inclusão, Alves et al. (2009) consideram que a implementação das TIC nos contextos escolares e profissionais é uma prioridade para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais.

Porém, a utilização dos recursos disponibilizados neste domínio necessita de orientação específica para permitir melhor utilização das possibilidades que as Tecnologias de Informação e Comunicação põem à disposição de quem é cego. A iniciação da sua aprendizagem com recurso às TIC deve começar logo que possível, de modo a que ele possa aceder a um conjunto diversificado de instrumentos que permitam e facilitem a comunicação, a interacção e o acesso à informação. Por exemplo, o suporte electrónico possibilita a comunicação à distância entre quem é cego e os outros.

A troca de informação via suporte electrónico permite aceder a uma maior quantidade de informação o que pode ter repercussões positivas nos resultados académicos, na vida profissional, entre outros (Mendonça et al., 2008). Por outro lado, devido à evolução tecnológica, hoje, é possível aceder a vários equipamentos⁴⁰ como, por exemplo, a linha

⁴⁰ Alguns exemplos no Anexo IX.

Braille, material que possibilita aos utilizadores navegar em ambiente Windows, existindo vários tipos, como por exemplo o *Braille Wave* e o *Easy Braille*.

A tecnologia põe ainda à disposição de quem é cego o *PACmate*, agenda electrónica Braille mais conhecida, e a impressora Braille⁴¹. A *SARA*⁴² é um equipamento que permite ler, de forma rápida, documentos diversos como sejam revistas, cartas, jornais, etc., recorrendo à sua digitalização. Não necessita de se ligar a nenhum dispositivo. Existe ainda o *Bookworm* leitor de pequena dimensão com capacidade para armazenar milhares de páginas em Braille.

O leitor de ecrã permite navegar no ambiente do computador com recurso a comandos especiais. Tem incorporado sintetizador de voz. Existem vários programas⁴³ com destaque para o *Jaws*, leitor de ecrã mais conhecido que, para além de outras funções, permite aceder à Internet e o *Talks* – um leitor avançado dos telemóveis compatível com várias marcas de telemóveis. Este avanço tecnológico contribuiu para a melhoria das condições de vida das pessoas que são cegas, facilitando a sua autonomia em vários aspectos e o acesso à informação. Com o avanço tecnológico, actualmente verificado, estão constantemente a surgir novas aplicações e soluções tecnológicas para auxiliar as pessoas com problemas de visão.

Formação dos Professores

A escolarização dos alunos com Necessidades Educativas Especiais exige docentes com formação especializada. Na opinião de Sanches (1995), o docente com formação especializada constitui um recurso relevante para apoiar o professor do ensino regular, não apenas enquanto consultor, como também a nível da formação, da gestão dos recursos existentes e da implementação do programa educativo individual, “desenhado” para os alunos com cegueira, com quem trabalha na escola.

⁴¹ Existem vários tipos (Índex, Tiger, etc.). O Índex tem voz, pode imprimir por hora 300 páginas Braille (“Hardware: index”, 2009). Existem várias versões (basic, everest, pró). Tiger são as melhores e mais rápidas existem várias versões (Pró, Max, Cub).

⁴² Scanning and Reading Appliance (dispositivo para scannear e leitura).

⁴³ DOSVOX – sistema que facilita a comunicação e permite aceder à informação da parte do invisual. Fácil utilização. Contudo, é limitada quanto ao som e aceder a outros programa, utilizando iniciais de letra Windws Bridge e Jaws for Windows – programas com custos avultados, altamente sofisticado têm sintetizador de voz virtual e interactivo, Virtual Vision permite aceder de forma rápida a Word e Windows, etc.

Para Rodrigues (2001), o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula deve ter como base o entendimento de como é que os alunos aprendem, assim como a melhor forma de os ensinar. Por, isso deve deixar o aluno manifestar as necessidades e agir em função destas necessidades, e não agir sobre aquilo que ele pensa que os alunos necessitam. Esta situação exige que o docente mobilize todas as competências pessoais e profissionais que constituem o âmago da sua profissão (Madureira & Leite, 2007). Por exemplo, o papel do professor da turma e da Educação Especial (no caso de existir) é muito importante no sentido de procurar responder às necessidades das crianças com cegueira, não apenas em termos da utilização de estratégias específicas, mas também a nível das atitudes. Em termos das atitudes, podem contribuir para que os colegas dos alunos cegos adotem atitudes de aceitação da diferença e de solidariedade, que sejam capazes de os ajudar quando necessário. A nível dos seus conhecimentos científicos é importante a valorização do trabalho conjunto dos diferentes agentes educativos, o estar em permanente actualização científica e a troca de conhecimentos. Todas estas situações poderão contribuir para criar contextos educativos que facilitem o sucesso de todos os alunos.

Para a eficácia na intervenção da educação destes alunos, entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial deve existir um «espírito» de diálogo permanente e colaboração estreita, porque o trabalho integrado dos profissionais terá benefícios positivos na vida dos alunos (Horton, 2000). Por outro lado, a colaboração entre professores do ensino regular e de Educação Especial leva ao desenvolvimento profissional e a uma melhor articulação na implementação dos programas educativos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (Madureira & Leite, 2007).

É importante que as instituições de formação dos professores incluam nos seus programas de formação, a abordagem de temáticas ligadas à Educação Especial. Na opinião de Rodrigues (2001) é importante analisar conteúdos relacionados com diversas deficiências, no sentido de ajudar estes profissionais a desenvolver algumas competências neste domínio, pois esta é uma necessidade de todos os professores. Por exemplo, é essencial serem capazes de fazer um diagnóstico básico das capacidades e necessidades apresentadas por alunos com NEE, serem capazes de elaborar programas educativos que respondam às necessidades destes alunos e conseguirem dar um acompanhamento adequado à concretização dos planos e programas traçados. A

formação deve ainda contribuir para “...a conscientização progressiva do formando, como pessoa e como profissional, de forma a ser capaz (...) de lidar com eventuais situações de conflito, de stress, de frustração ou de insatisfação...” (Madureira & Leite, 2007, p.14). Na opinião de Rodrigues (2006) mesmo com a introdução de disciplinas ligadas à temática Educação Especial na formação inicial dos professores, são questionadas sempre as limitações que os professores têm em termos de formação neste domínio. Esta atitude pode resultar da complexidade da profissão docente. Esta exige uma formação académica, mas o profissionalismo é a base para o sucesso na intervenção, sobretudo, com os alunos que apresentam algum tipo de limitação.

Relativamente aos alunos com NEE, que apresentam cegueira, a formação dos professores que com eles trabalham é um factor muito importante a considerar na sua escolarização. Como nos diz Horton (2000), uma educação com qualidade para os alunos que são cegos depende essencialmente da existência de docentes formados, de administradores sensibilizados e de materiais adequados à disposição. Segundo (SNPRIPD, 2005) os docentes devem ter formação profissional que lhes permita educar na sua turma alunos com cegueira. Os professores destes alunos têm ainda um papel fundamental na sensibilização dos outros alunos da classe regular chamando-lhes atenção “...para o facto de que o companheiro cego é uma criança normal com certas diferenças e limitações, conseqüentemente as crianças deverão tratá-lo de igual para igual...” (idem, p.11). O papel do professor é igualmente essencial para uma correcta intervenção, por isso não o deve superproteger, mas estimular o desenvolvimento das potencialidades do aluno cego e procurar diminuir as barreiras que se colocam à sua aprendizagem e desenvolvimento decorrentes da sua limitação visual. A sua intervenção, numa perspectiva de Educação Inclusiva, necessita de uma actualização permanente, formação contínua, de modo a proporcionar oportunidades para troca de experiência e intercâmbio de conhecimentos e a encontrar estratégias e respostas adequadas para cada situação. Isto é, “...devem procurar formação com o objectivo de responderem eficazmente aos novos desafios que se colocam à escola inclusiva e possam atender todas as crianças por forma a tornar efectiva uma educação para todos” com base em métodos e actividades ajustadas às necessidades de cada (Quintas, 2000, p.20). Para Rodrigues (2006), a actividade docente deve basear-se na reflexão constante do seu trabalho e ser realizada colectivamente. A especificidade dos alunos cegos requer que os profissionais da educação que com eles trabalham tenham conhecimentos

específicos na área, particularmente no ensino do Braille e das actividades de vida diária, assim como no uso de determinadas tecnologias. Só dessa forma é possível responderem adequadamente às necessidades destes alunos. Enfim, a educação dos alunos com NEE, em geral, e dos alunos com cegueira, em particular, requer por parte do professor conhecimentos específicos. No caso da educação dos alunos com cegueira, exige que os profissionais tenham principalmente conhecimentos a nível do impacto que esta limitação tem no desenvolvimento e na aprendizagem de uma criança, isto é, conheçam as limitações apresentadas por estes alunos e a forma como eles aprendem. Exige ainda conhecimentos detalhados em termos das estratégias adequadas a usar com estas crianças, nomeadamente para as ensinar a: i) usar os outros órgãos dos sentidos para compreenderem melhor o mundo onde se encontram, ii) ler e a escrever em Braille, iii) saberem orientar-se e movimentar-se nos espaços escolares e comunitários; iv) serem autónomos na realização das actividades de vida diária e v) usarem as TIC enquanto meios facilitadores do processo de aprendizagem e do acesso à informação.

3.3. Papel da Família na Escolarização de Alunos Cegos

É necessário que a família proporcione aos seus filhos, que são cegos congénitos, experiências diversificadas desde os primeiros tempos de vida, com o objectivo de eliminar/minimizar as barreiras inerentes à sua limitação visual e promover o desenvolvimento e a socialização do seu filho. A família desempenha um papel marcante em todos estes aspectos, salientando-se a importância do seu contributo na educação do seu filho, o qual poderá ter um forte impacto na escolarização.

Neste sentido devem ser proporcionadas, desde tenra idade, vivências que facilitem o desenvolvimento global da criança e a sua socialização. Estes aspectos podem estar condicionados à partida devido às limitações visuais do bebé, as quais criam obstáculos ao estabelecimento da interacção natural entre ele e a mãe ou de quem costuma tomar conta dele. No caso das crianças cegas, é necessário substituir o contacto visual pelo contacto táctil, como se indicou anteriormente. Este “treino” precoce vai consequentemente influenciar o seu desenvolvimento e, naturalmente, a sua escolarização. Este aspecto demonstra a importância do papel da família no desenvolvimento das crianças cegas.

O envolvimento parental é ainda importante para a escolarização de todos os alunos incluindo os que são cegos, porque existe um efeito positivo quando os pais se envolvem na educação dos seus filhos. Este envolvimento contribui para

...maior assiduidade, rendimentos académicos mais elevados, comportamentos sociais e atitudes mais adequados, maior capacidade de adaptação à mudança, crescente envolvimento em actividades extra-curriculares, taxas de conclusão do ensino secundário mais elevadas, maior número de matrículas no ensino pós-secundário (Dardig, 2006, p.32).

Concluiu-se ainda “...que a colaboração entre a família e a escola tem repercussões positivas no aproveitamento escolar e comportamento dos alunos, qualquer que seja o grau de ensino e o grupo social em que a família se insere” (Madureira & Leite, 2003, p.139).

Na escolarização dos alunos cegos é imprescindível envolver os pais, porque “uma atitude positiva por parte dos pais favorece a integração social e escolar” (UNESCO, 1994, p.37). Os pais não devem ser envolvidos apenas em actividades relacionadas com o convívio e na resolução de problemas financeiros da escola, mas também no acompanhamento da aprendizagem dos seus educandos. Por isso, a escola deve proporcionar oportunidades para encontros de pais, permitindo deste modo a troca de ideias e debates entre as famílias.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

O presente capítulo descreve, em primeiro lugar, a contextualização do estudo, onde fazemos uma breve referência à situação educacional no contexto de estudo, abordamos a escolarização das pessoas cegas e o contributo da Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio» neste processo e ainda apresentamos uma breve análise acerca da Educação Especial em Cabo Verde.

Em segundo lugar, apresentamos a problemática do estudo e as questões de investigação. Seguidamente, passamos à descrição da metodologia usada nesta investigação, no qual abordamos a forma como recolhemos os dados, indicamos a população do estudo e a respectiva selecção, bem como o instrumento de recolha de dados utilizado e, finalmente, mencionamos o processo da recolha de dados do estudo.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Pelos dados do Censo 2000, Cabo Verde tem uma população residente de aproximadamente 435 000 habitantes e é uma população jovem, em que a média de idade é de 23 anos⁴⁴. Desta população, 13 948 são deficientes⁴⁵. A nível nacional, “...de cada cem, cerca de três são deficientes” (INE, 2001a, p.1), com maior incidência no género feminino. No contexto global das deficiências em Cabo Verde, 41,4% das deficiências são de causa não motora. Neste grupo estão incluídos os indivíduos com cegueira, surdez e outras deficiências. Relativamente à incidência de deficiência por tipo, “a deficiência visual é a com maior incidência em Cabo Verde. Com efeito, no universo da população portadora de deficiência 18 em cada 100 são cegos, parcial (15%) ou total (3%)” (INE, 2001c, p.1). A nível nacional, existem 2462 indivíduos cegos, sendo a maioria do género feminino.

⁴⁴ www.governo.cv (2009).

⁴⁵ “aquela que, por motivo de anomalia, congénita ou adquirida, se encontra em situação de desvantagem para exercício de actividades consideradas normais em virtude da diminuição das suas capacidades físicas e intelectuais” (alínea a), Artigo 4º, da Lei 122/V/2000, de 12 de Junho).

Desde a independência do arquipélago cabo-verdiano que houve um esforço crescente dos diferentes Governos no combate ao analfabetismo. Iniciando em 1975 com uma taxa de analfabetismo de 62,3%, dados do Censo 2000 apontam para uma redução significativa dessa taxa, situando em 25% a taxa dos cabo-verdianos que ainda não sabem ler. Entretanto esta percentagem é ainda mais baixa no meio urbano, isto é, 18% para indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos. Ainda neste contexto, temos um dado relevante relativamente à escolaridade básica obrigatória em Cabo Verde, em que “... cerca de metade da população frequentou ou concluiu e permaneceu no nível equivalente ao Ensino Básico Integrado”, escolaridade obrigatória (INE, 2001a, p.2). Para o Ensino Secundário (ES) e Superior os dados estão noutra patamar, com 17% para Ensino Secundário e 1% para Ensino Superior, em relação à frequência, conclusão e permanência.

A Constituição da República de Cabo Verde e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁴⁶ apontam que é tarefa do Estado proporcionar igual possibilidade para todos os cabo-verdianos acederem à escola e terem sucesso na vida académica. Mesmo com estas determinações legislativas e os avanços verificados na mudança da mentalidade e legislação geral e específica relacionada com a problemática da deficiência em Cabo Verde, a realidade escolar no seio das pessoas com deficiência ainda não é animadora. Assim, a maior parte dos deficientes (55,6%) com 15 ou mais anos de idade, é analfabeta e “cerca de 42% nunca [frequentou] um estabelecimento de ensino, 43% já [frequentou] e apenas 15% [está] a frequentar” (INE, 2001c), p.3). Os que estão em maiores desvantagens neste grupo são as mulheres, visto que cerca de 63% “nunca frequentaram um estabelecimento de ensino” (idem, *ibid.*).

Mesmo sem dados disponíveis especificamente para a situação escolar dos cegos, supomos que a mesma não diverge muito da tendência global da deficiência em Cabo Verde. Com base nesta realidade nacional, centramos o nosso estudo no percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia.

A cidade da Praia, localizada na ilha de Santiago é a capital da República de Cabo Verde. Foi elevada à categoria de vila no início do século XVI, na sequência da

⁴⁶ Lei 103/III/90, de 29 de Dezembro conjugada com as alterações da Lei 113/V/99, de 18 de Outubro.

decadência da cidade da Ribeira Grande. Em 1858 a vila da Praia de Santa Maria foi elevada à categoria de cidade (Amaral, 1964). É uma das cidades mais antigas do arquipélago cabo-verdiano (Silva, 2003). Tem uma área de 258,1km² e uma densidade populacional de 410,9. A população residente é 102 877 habitantes (INE, 2002). Desta população, 2375 são portadoras de deficiência. Dos indivíduos com deficiência, 837 estão na categoria outra deficiência, em que a cegueira está incluída (INE, 2000).

Apesar dos avanços verificados no nível de vida da população desta cidade, ainda existem vários constrangimentos. É notório que “os bairros circundantes da cidade são os que aparecem ser onde a população vive em piores condições” (INE, 2001b, p.1).

Existem ainda problemas a nível do saneamento, nomeadamente na habitação, na recolha e tratamento dos resíduos sólidos desta cidade. Do mesmo modo, existe ainda dificuldade em relação à água potável para abastecer à população da cidade da Praia. Neste particular, existe uma grande assimetria entre os bairros da capital cabo-verdiana, mais de oitenta por cento das famílias estão ligadas à rede pública no bairro de Palmarejo, em Achada Santo António este valor decresce para 51%, enquanto no bairro de Safende 83% da população abastece da água potável a partir dos chafarizes e auto-tanques (INE, 2001b).

Apesar dos problemas ainda existentes, os dados sobre a educação são animadores. O analfabetismo atinge 16% da população residente na cidade da Praia, resultado abaixo da média nacional que se situa em 25%.

Escolarização dos Invisuais em Cabo Verde

Breve Caracterização do Sistema Educativo Cabo-verdiano

O actual modelo do Sistema Educativo Cabo-verdiano resultou de várias transformações ao longo dos tempos. A sua evolução acompanhou as várias mudanças ocorridas na sociedade cabo-verdiana, desde os primórdios da sua ocupação. Após o período colonial, Cabo Verde tornou-se um país independente. Foi conduzido durante quinze anos pelo regime de monopartidarismo. Houve a abertura política em Cabo Verde, com a realização das primeiras eleições em 1991, conduzindo o país para o regime de multipartidarismo.

Estas alterações no panorama político nacional influenciaram o processo educativo cabo-verdiano. Contudo, ao longo dos tempos, sobretudo no período pós independência, houve alterações e adaptações, que contribuíram para a estruturação do sistema educativo cabo-verdiano, até chegar ao Sistema Educativo da actualidade, conforme o organograma no anexo V. De todas as alterações verificadas, a Reforma do Sistema Educativo Cabo-verdiano ganhou um grande destaque com o alargamento da escolaridade básica obrigatória de 4 para 6 anos.

Estrutura do Sistema Educativo

O Sistema Educativo em Cabo Verde, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, está estruturado nos seguintes subsistemas: educação pré-escolar; educação escolar e educação extra-escolar.

Educação Pré-Escolar

A finalidade deste nível de educação é a formação complementar das responsabilidades da educação básica da família. A educação pré-escolar é efectuada nos “jardins-de-infância”. Destina-se às crianças que se encontram na faixa etária dos 3 anos à idade de entrada no Ensino Básico Integrado (EBI) aos 6 anos de idade. A frequência deste nível nunca foi obrigatória, entretanto até ao ano lectivo 2007/2008 era uma das condições exigidas para o acesso ao Ensino Básico Integrado com 6 anos de idade.

Educação Escolar

A educação escolar é da responsabilidade do Estado. A escolaridade básica obrigatória em Cabo Verde é de seis anos e “está consolidada (...) desde 1997” (MEVRH-PROME, 2003, p.46). De acordo com a LBSE cabo-verdiano, o nível de educação escolar subdivide-se em: Ensino Básico; Ensino Secundário e Ensino Superior.

Ensino Básico

É o primeiro nível de educação escolar denominado Ensino Básico Integrado. É ministrado em escolas básicas (públicas e privadas) no regime de monodocência. O Ensino Básico Integrado tem a duração de seis anos de escolaridade. Este nível de ensino está organizado em três fases. Cada fase tem a duração de dois anos e está estruturada da seguinte forma:

- 1ª Fase (1º e 2º Anos de escolaridade);

- 2ª Fase (3º e 4º Anos de escolaridade);
- 3ª Fase (5º e 6º Anos de escolaridade).

O Plano Estratégico Para a Educação (PEPE) definiu como medida de política a criação de condições para o ensino universal de oito anos. Neste sentido, está a decorrer uma experiência piloto⁴⁷ de alargamento da escolaridade básica obrigatória de seis para oito anos no Pólo Educativo nº XXIX, Escola de São Francisco, no concelho da Praia.

Ensino Secundário

A finalidade deste nível de ensino é a aquisição de bases científicas, técnicas e culturais para a continuação de estudos ou integração na vida activa. O Ensino Secundário tem a duração de seis anos. Está subdividido em três ciclos:

- 1º Ciclo (7º e 8º Anos de escolaridade);
- 2º Ciclo (9º e 10º Anos de escolaridade);
- 3º Ciclo (11º e 12º Anos de escolaridade).

O Ensino Secundário é ministrado em escolas secundárias públicas de carácter geral, de carácter técnico e escolas secundárias polivalentes. O Ensino Secundário é também ministrado nas escolas secundárias privadas. Estas escolas são frequentadas por alunos que não conseguiram ingressar ou perderam o direito de estudar nas escolas secundárias públicas. O alargamento do Ensino Básico de quatro anos de duração, no sistema antigo, para seis anos no sistema actual, levou a uma demanda do Ensino Secundário. Esta demanda obrigou a construção de mais escolas secundárias, possibilitando o acesso a um maior número de alunos ao Ensino Secundário.

⁴⁷É uma experiência ao nível da 3ª Fase do EBI e do 1º Ciclo do ES, baseado no Projecto de Criação do Pólo do Ensino Secundário – Tronco Comum em localidade onde não há escolas secundárias. Foram introduzidas algumas alterações. A carga horária semanal foi aumentada no Ensino Secundário. Foram introduzidas disciplinas extracurriculares na 3ª Fase, do EBI (Informática e Inglês) e no 7º Ano (Informática e Música). Houve ainda inovação na leccionação sendo: pluridocência no EBI, 5 professores a leccionarem na 3ª Fase do EBI e polivalência no ES, 6 professores a leccionarem no 7º Ano do ES. Neste nível de ensino, um professor lecciona mais que uma disciplina. A experiência englobou trinta e sete alunos do 5º Ano de escolaridade, trinta alunos do 6º Ano e trinta alunos do 7º Ano. Do total dos participantes, noventa e sete alunos, oitenta e cinco aprovaram e doze reprovaram, com 95,5% de aprovação no 5º Ano, 86,6% no 6º Ano e 80% no 7º Ano. Estes dados apontam para resultados positivos (Ministério da Educação e Ensino Superior, 2007).

Ensino Superior

A massificação do ensino provocou uma “explosão” do número de candidatos ao Ensino Superior, devido ao acesso generalizado de todos os alunos ao Ensino Básico Integrado e ao Ensino Secundário na década de 90. Entre outras causas, o aumento de candidatos ao Ensino Superior levou ao esgotamento das hipóteses de colocação de todos os estudantes cabo-verdianos no estrangeiro pelo que o Estado de Cabo Verde criou condições para a implementação do Ensino Superior⁴⁸ em Cabo Verde de modo a solucionar esta situação bem como a necessidade de ter produção de conhecimento no próprio país, condição importante para o desenvolvimento económico e social de Cabo Verde. A cidade da Praia conta actualmente com cinco instituições de Ensino Superior.

Educação Extra-Escolar

Este nível de educação engloba a alfabetização e a educação de adultos. É frequentado por indivíduos na faixa etária dos 15 aos 35 anos de idade. A educação extra-escolar funciona basicamente nos seguintes níveis: alfabetização; pós-alfabetização e formação profissional.

No ano lectivo 1997/98 foi introduzida a 3ª Fase neste nível de ensino, com o objectivo de igualar aos seis anos de escolaridade obrigatória do Ensino Básico, permitindo assim uma melhor preparação dos educandos de modo a responderem às exigências do mercado. Para os alunos que concluírem com sucesso a 3ª Fase, foi introduzido o Ensino Recorrente, com o objectivo de igualar ao 1º Ciclo do Ensino Secundário, permitindo assim o acesso à escolaridade de oito anos para alunos que terminarem a 3ª Fase da Educação de Adultos. Esta experiência foi introduzida com o objectivo de “...adaptar a proposta curricular do ensino de adultos às novas exigências, quer do mercado, quer dos intervenientes directos no processo educativo” (MEVRH-PROMEUF, 2003, p.63).

⁴⁸ Assim surgiram: 1995 Instituto Superior de Educação ex-ISE; 1996 Instituto Superior de Ciências do Mar, ex-ISECMAR; 1997 Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA); 1998 Instituto Nacional de Administração e Gestão, ex-INAG; 1998 Instituto Superior das Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE); 2001 Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, 2003; Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça, (IESIG); Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS); Mindelo Escola Internacional de Artes (M-EIA); 2006 Universidade de Cabo Verde (Uni-CV); 2007 Universidade Lusófona; 2008 Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA) e Universidade de Santiago (US).

Educação Especial em Cabo Verde (origem e enquadramento institucional)

Consideramos que a publicação do anteprojecto, “Uma Abordagem Para a Implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde” foi um marco importante no historial da Educação Especial no arquipélago cabo-verdiano. No ano de 1993, Maria Alice Aguiar publicou na *Revista Educação* o referido anteprojecto e afirmou que a implementação do “Ensino Especial Integrado abre assim novas perspectivas para a Educação em Cabo Verde, pois permite dar resposta a muitas situações de deficiência, aproveitando os recursos já existentes” (Aguiar, 1993, p.3).

No documento apresentado, o anteprojecto tinha por objectivo:

- responder às necessidades dos alunos na escola regular;
- capacitar crianças para a integração social;
- favorecer mudanças de atitudes face às pessoas com limitações;
- criar condições para a intervenção precoce, articulando vários agentes (de saúde, comunidade e promoção social).

A equipa da Educação Especial surgiu em Cabo Verde após as inquietações a nível institucional, sobretudo a influência recebida da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em que se fez um apelo a todos os Governos para “...que apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos” (p.19).

Inicialmente a equipa de Educação Especial foi constituída por dois técnicos que elaboraram e implementaram o Projecto de Implementação da Educação Especial Integrada (PIEEI) em 1994. Inicialmente o projecto foi implementado no âmbito do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação. Posteriormente foi criado o Sector da Educação Especial (SEE) no âmbito da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) com a função de “...criar condições para se garantir que a escolarização das crianças/adolescentes com deficiência seja uma realidade” (MEES, 2008a), p.1).

As acções do Sector da Educação Especial são dirigidas ao subsistema pré-escolar e escolar, com incidência nos níveis pré-escolar, básico e secundário.

O Ministério da Educação e Ensino Superior definiu, ao longo dos tempos várias medidas de política para a área de Educação Especial em Cabo Verde, mas muitas delas ainda não foram implementadas.

Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio»⁴⁹

Em termos históricos, a Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio» iniciou as suas funções em 1977 quando Manuel Júlio Rosa começou a dar aulas a um aluno na sua própria residência, em Tira Chapéu, cidade da Praia. O número de alunos aumentou para dois, depois para três e assim sucessivamente.

As aulas eram dadas em função da disponibilidade do professor, uma ou duas vezes por semana, no horário pós – laboral e aos fins-de-semana. A aprendizagem centrava-se no ensino e aprendizagem do Braille, bem como no ensino de dactilografia na máquina Braille. O professor Júlio dava aulas e desempenhava também a função de examinador, da 1ª para 2ª Classe, da 2ª para 3ª Classe. Para o exame da 3ª para 4ª Classe, o professor Júlio requeria um examinador ao Ministério da Educação. As aulas foram suspensas com a deslocação do professor Júlio para Portugal a fim de frequentar o ensino universitário. Após a conclusão dos estudos, regressou a Cabo Verde e continuou com a escolarização dos cegos. As aulas passaram para a escola do EBI em Monte Vermelho, cidade da Praia. Posteriormente transferiram-se para a Escola Eugénio Tavares, depois para o Bairro Craveiro Lopes e, em seguida, para o Centro de Idosos de Castelhão. Devido a estas mudanças, surgiu a ideia da construção de um centro nacional. O terreno foi gratuitamente cedido pela Câmara Municipal da Praia e com ajudas e parcerias nacional e internacional foi construído o Centro Nacional de Reabilitação dos Deficientes⁵⁰, inaugurado no dia 13 de Março de 2003.

A Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio» foi transferida para o Centro Nacional de Reabilitação dos Deficientes em 2003. Nesta escola os alunos cegos, internos e externos, estudam o Ensino Básico Integrado, seguindo o programa da Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos (DGAE). Existem crianças cegas que estudam o EBI na escola regular, no período de manhã, e no período da tarde frequentam a

⁴⁹ Texto elaborado com base nas informações recolhidas através de uma conversa com o fundador da escola.

⁵⁰ Anexo VI.

escola «Manuel Júlio», integrado num programa de reforço. Os alunos cegos são apoiados com material didáctico específico e os que não trabalham são apoiados ainda com bolsas de estudo.

Quanto às actividades, para além da escolarização básica dos cegos na Escola dos Deficientes Visuais «Manuel Júlio», é oferecida ainda formação ao nível do artesanato, música, O&M, recepcionista/telefonista e informática.

Em termos de recursos humanos, na Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio» existem, neste momento, três professores, dois colaboradores, ambos em regime de mobilidade, uma encarregada de limpeza, um motorista e uma monitora, estes remunerados pela associação, e vários voluntários. No presente ano lectivo, existem 13 alunos internos no lar da ADEVIC.

Em relação aos materiais específicos, a Escola dos Deficientes Visuais «Manuel Júlio», está equipada com o mínimo necessário, com computador adaptado, impressora Braille, pautas, máquina Braille, máquina de calcular, máquina relevo, entre outros.

A Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio» tem uma ligação directa com a ADEVIC, a primeira associação de deficientes criada em Cabo Verde. Foi fundada a 21 de Maio de 1993 com a “...finalidade de conduzir e promover a integração dos cegos e amblíopes cabo-verdianos” (nº2, Acto Constitutivo⁵¹).

A ADEVIC é uma “associação dinâmica”, e é reconhecido que o trabalho realizado pela mesma tem dado “...outro sentido à vida de muitos cegos em Cabo Verde, e contribuiu também, para uma significativa mudança de atitude da sociedade cabo-verdiana, face aos direitos dos Portadores de Deficiência” (ADEVIC, 2008, p.1). A construção do CNRD, marco incontornável na história dos deficientes cabo-verdianos no geral e dos cegos em particular, é apenas um exemplo do desempenho desta associação. O Centro Nacional de Reabilitação dos Deficientes alberga a ADEVIC (sede nacional, Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio» e um pequeno lar de estudantes); o Centro Nacional Ortopédico e de Reeducação Funcional (CENORF) e um centro oftalmológico.

⁵¹ BO nº 47, de 22 de Novembro de 1993.

No que se refere aos recursos financeiros, o financiamento da ADEVIC provém do Governo, de várias instituições governamentais, privadas nacionais, bem como de instituições internacionais, nomeadamente (UNESCO, Fundo Canadano, Cooperação Portuguesa, Secretariado da GTZ da Alemanha).

4.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização deste trabalho de investigação, baseamo-nos no pressuposto de que as crianças e os jovens cegos poderão ter sucesso no percurso escolar se tiverem oportunidade de aprendizagem e adequação do processo em função das suas necessidades específicas. Devido à importância da visão no processo de ensino e da aprendizagem, a limitação visual naturalmente condiciona o processo acima mencionado para os alunos cegos.

Do nosso ponto de vista, mesmo com esta limitação, a inclusão do cego no sistema de ensino é uma oportunidade ímpar para a promoção de uma melhor qualidade de vida para estes indivíduos, visto que com a escolarização poderão adquirir conhecimentos que os auxiliem na compreensão do mundo e a dominar ferramentas que lhes permitam aceder à informação, bem como desenvolver competências diversas, como seja, o serem autónomos, particularmente na comunidade onde se encontram. Estes aspectos certamente que facilitam a sua inclusão na comunidade onde estão inseridos. Neste sentido, é necessário promover oportunidades para a escolarização das pessoas cegas.

Partindo deste pressuposto, pretendemos com este estudo contribuir para a compreensão de como são atendidas as Necessidades Educativas Especiais das pessoas cegas a partir de um olhar sobre o percurso escolar dos alunos cegos da cidade da Praia e mais especificamente: analisar as condições ou características do percurso escolar dos alunos cegos da cidade da Praia, bem como a percepção destes sobre os mesmos; identificar as dificuldades que estes alunos enfrentam ao longo do seu percurso escolar e, finalmente, analisar as percepções sobre a inclusão e as condições para o efeito.

Em função dos objectivos definidos, e apoiados ainda na revisão dos escritos dos vários autores sobre o tema em estudo, questionamos: quais são as características do percurso

escolar dos cegos da cidade da Praia e que factores condicionam o percurso escolar dos alunos cegos desta cidade?

4.3. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Metodologia de Recolha de Dados

A recolha de dados é um aspecto crucial para qualquer investigação. O sucesso desta etapa depende sobretudo da adequação do instrumento a utilizar na recolha de dados, à população em estudo, de modo que os dados recolhidos traduzam os objectivos propostos para a investigação. Baseado nestes pressupostos e tendo em consideração a especificidade dos sujeitos desta investigação, os dados deste estudo foram recolhidos através da entrevista, que é uma técnica de recolha de dados integrada no método qualitativo, cuja finalidade é a exploração das opiniões dos entrevistados (Bauer & Gaskell, 2002). A técnica consiste numa interacção entre entrevistador e entrevistado, para a exploração de um determinado assunto, com o objectivo de produzir conhecimento a partir da realidade de vida dos sujeitos entrevistados.

Mesmo com as limitações que apresenta (Blanchet, 1987, citado por Sanches 1995) a entrevista é uma técnica de recolha de dados que procura obter dados da situação real do assunto em estudo. Neste sentido, a partir das informações dos entrevistados, cabe ao investigador “...avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a “realidade objectiva” ou factual” (Haguette, 2007, p.88). O sucesso na utilização desta técnica depende, em parte, da forma como as questões são elaboradas e da capacidade da condução da entrevista por parte do entrevistador (Quivy & Campenhoudt, 2005). Neste sentido, de modo a evitar inconvenientes sobretudo em relação “à defesa do entrevistado”, na condução da entrevista deixamo-lo à vontade de modo a criar um clima de confiança.

Existem vários tipos de entrevistas, mas neste estudo optamos pela entrevista semidirigida. Neste tipo de entrevista existem questões para guiar a entrevista, mas durante a condução deixamos os entrevistados falar de forma aberta. No nosso caso em concreto, sempre que necessário, reorientamos a entrevista para questões essenciais porque tal como Bell (1997) somos de opinião que as respostas dos inquiridos devem

fornecer informações para responder às questões da investigação, bem como atingir os objectivos propostos.

Escolhemos ainda este tipo de entrevista, porque na opinião de De Ketele e Roegiers (1999) a entrevista semidirectiva permite uma melhor representação do que se quer estudar e, conseqüentemente facilita a compreensão do mesmo. Foram realizadas entrevistas individuais, baseadas na escuta e encorajamento de cada participante do estudo a exprimir livremente as suas opiniões (Herbert, Goyette & Boutin, 2005). Este aspecto foi importante porque permitiu-nos ter uma grande quantidade de informação, facilitando assim a compreensão do que estamos a estudar (Bauer & Gaskell, 2002).

A recolha de dados através da entrevista exige a gravação dos relatos dos sujeitos de modo a facilitar a recolha dos dados e sua análise posterior. A gravação dos relatos foi “...justificada como uma ajuda à memória (...) para uma análise posterior” (Bauer & Gaskell, 2002, p.82). Foi uma boa opção porque durante a entrevista centramos a atenção no relato dos sujeitos. Contudo, fizemos anotações de aspectos considerados relevantes. Estes registos foram importantes porque recorremos a eles para a reconstituição das entrevistas, sobretudo nas que tivemos problemas técnicos com a gravação nomeadamente na entrevista ENT3 e ENT6.

Na gravação dos relatos, antes de cada entrevista, apresentámos aos entrevistados o nosso propósito de apagar a gravação após a análise dos dados e manter a confidencialidade dos mesmos. Todos os entrevistados aceitaram o nosso pedido. Para garantir a privacidade e a protecção dos sujeitos da investigação, informámos a cada sujeito, antes da entrevista, o nosso propósito de não identificar os entrevistados e informá-los que não deviam revelar os seus nomes ao longo da entrevista, mantendo a ideia defendida por Stake (2007) em manter um plano para anonimato nas entrevistas.

Depois de cada entrevista, as cassetes foram identificadas por “ENT1, ENT2, ENT3, ENT4, ENT5 e ENT6”, respeitando assim, o compromisso assumido com os entrevistados de não os identificar nominalmente.

Um aspecto importante que tivemos em consideração na recolha de dados foi o contexto da recolha dos mesmos. Assim, para evitar constrangimentos, os dados desta

investigação foram recolhidos em contextos adequados. Mediante prévia combinação com os sujeitos, os dados foram recolhidos na biblioteca do centro ADEVIC (metade das entrevistas), na residência do entrevistado (duas entrevistas) e na biblioteca de uma escola secundária desta cidade (uma entrevista). Nestes espaços, durante a entrevista, não estavam terceiros, exceção à ENT5 em que o filho do entrevistado deslocava com frequência na sala onde decorria a entrevista, e a entrevista na biblioteca da escola secundária, onde os alunos estavam a estudar no mesmo espaço, mas porque sentamos numa mesa distante deles as suas presenças não interferiram na recolha dos dados.

A localização da residência do entrevistado 6, perto da estrada e com paragem de autocarro à porta, bem como o barulho dos alunos no intervalo das aulas no pátio da escola secundária onde decorreu a ENT4, dificultaram a percepção de algumas palavras na transcrição das entrevistas.

Após a análise dos dados, para cumprir as nossas promessas, as gravações registadas em áudio foram destruídas no dia 26 de Julho de 2009. Assim, foram queimadas nove cassetes (duas do pré-teste e sete da entrevista). As gravações que foram registadas com recurso ao gravador digital foram apagadas deste gravador no 23 de Maio de 2009. O ficheiro da gravação da ENT4, que estava no nosso computador foi enviado para a lixeira no dia 23 de Maio de 2009 e de seguida o ficheiro foi eliminado do conteúdo da lixeira.

Os dados recolhidos através da entrevista não permitem uma análise imediata, exigem antes um tratamento prévio para permitir uma análise posterior. O tratamento destes dados consiste em resumir e interpretá-los para a apresentação posterior, o que implica “...o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de inter-subjectividade dos processos” (Quivy & Campenhout, 2005, p.195). Para este autor, o tratamento dos dados através da análise de conteúdo “...oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade...” (p.227).

Depois das entrevistas, iniciamos o processo da transcrição das mesmas com base num protocolo para permitir a transcrição fiel dos relatos, processo complexo e moroso, sobretudo se a amostra não for reduzida. Por este motivo optamos por um número reduzido de entrevistados devido ao “...tamanho do corpus a ser analisado” (Bauer & Gaskell, 2002, p.71), isto é, quanto maior for o número de participantes maior será a quantidade de informações para a análise. Limitámos o número de sujeitos para analisarmos em profundidade as informações recolhidas, dentro do limite temporal deste estudo.

Todas as entrevistas foram conduzidas em português. Contudo, três entrevistas estão em português, uma em crioulo e duas em português e crioulo. Tendo em conta que não podíamos condicionar a utilização de uma determinada língua, deixamos os entrevistados à vontade em relação a este aspecto. Assim, as entrevistas foram transcritas em português com excepção às entrevistas nº 2, 3, 5 que foram transcritas em crioulo/português de modo a mantermos “...integridade (...) na reprodução das entrevistas...” (Bell, 1997, p.126). Devido a várias variantes do crioulo, em Cabo Verde, as entrevistas que tinham ou estavam em crioulo foram corrigidas segundo Alfabeto Unificado Para a Escrita do Crioulo (ALUPEC). Na transcrição utilizamos o programa informático Microsoft Office Word do Windows XP, versão 2003.

Após a transcrição das entrevistas, passámos à fase da categorização, isto é, “...uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento...” (Bardin, 2004, p.111). Assim, após uma breve análise das respostas dos entrevistados, definimos categorias relacionadas com as hipóteses a testar e os objectivos que pretendemos alcançar. Nesta fase o texto transcrito foi dividido em unidades temáticas e esta por sua vez subdividida em categoria. Stake (2007) considera que, nesta fase, os dados são fraccionados para depois serem reconstituídos significativamente. Com o objectivo de manter a fidelidade dos relatos e verificar a objectividade das categorias, as categorias predefinidas foram submetidas a um “juízo externo” de 26 de Junho a 01 de Julho de 2009. Para esta tarefa escolhemos cinco professores universitários de diferentes áreas de conhecimento⁵² de entre os que leccionam a disciplina metodologia de investigação científica, que estão habituados a

⁵² Ciências da Educação, Psicologia e Estatística.

trabalhar com análise de conteúdo e que leccionam disciplinas ligadas à Educação Especial. Recolhemos informações úteis nesta fase⁵³ que nos permitiram a reorganização de alguns indicadores e a introdução de novos indicadores. Concluída a fase da categorização procedemos à análise dos dados recolhidos nas entrevistas de acordo com o quadro das categorias que se encontra no anexo III. De referir que, ao longo da análise dos dados, houve a necessidade de reorganizar as categorias e os indicadores predefinidos. Os dados recolhidos neste estudo foram analisados através da análise de conteúdo. Optamos pela análise de conteúdo temático, que “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.228). Mesmo conscientes das dificuldades do tratamento dos dados através da análise de conteúdo, optamos pela análise de conteúdo porque permite tratar informação aprofundada (Quivy & Campenhoudt, 2005). Conseguimos ultrapassar as dificuldades de tratar dados através da análise de conteúdo, porque os dados recolhidos foram reduzidos a poucas categorias, isto é, as necessárias para a análise dos mesmos (Hérbert et al. 2005). Assim, os resultados do estudo foram analisados em função das seguintes categorias: envolvimento da família na escolarização do filho cego; “vida” escolar; posicionamento sobre a inclusão; ensino e aprendizagem; percepções quanto ao desempenho escolar e expectativas para o futuro e opinião sobre a atitude da sociedade praiense

Mesmo utilizando o método qualitativo, na análise dos dados desta investigação utilizamos procedimentos estatísticos para analisar alguns deles, isto é, os dados foram organizados em tabelas. Para este particular, recorreremos ao programa informático Microsoft Office Excel, do Windows XP, versão 2003.

População do Estudo

Os sujeitos de uma investigação têm um papel importante no sucesso da mesma. Por este motivo é necessário determinar com cuidado a população do estudo. Por isso fizemos “...uma selecção precisa de pessoas bem determinadas em função do objectivo a atingir” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.20). Deste modo, os sujeitos foram

⁵³ Que alguns indicadores permitem a resposta de resultados positivos e negativos simultaneamente e que é necessário analisar com cuidado estas situações, que os indicadores são demasiado pormenorizados o que permitem analisar de forma pormenorizada todas as entrevistas, foi sugerida ainda a possibilidade de incluir novas categorias e indicadores ao longo da análise, em caso de necessidade e ainda houve sugestões de alguns indicadores a serem incluídos.

seleccionados de entre os que são cegos e os que se encontram na cidade da Praia, em função dos seguintes critérios:

- residência fixa na cidade da Praia;
- percurso escolar realizado em Cabo Verde;
- quando entraram na escola já eram invisuais.

Em função destes critérios escolhemos seis indivíduos, dois por grupo, de entre:

- Alunos cegos que estão a estudar no Ensino Secundário;
- Alunos cegos que concluíram o Ensino Superior;
- Pessoas cegas que não concluíram o Ensino Superior (idade igual ou inferior a 40 anos).

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), no método qualitativo, a selecção dos sujeitos não segue os procedimentos utilizados no método quantitativo, normalmente baseados na amostragem. A questão central na utilização da metodologia qualitativa é a exploração das opiniões dos sujeitos e não a quantificação dos mesmos, ou seja, uma amostragem significativa e electiva e não estatisticamente representativa.

Seleção dos Participantes

Tendo em consideração as limitações apresentadas pelos participantes deste estudo, na fase da selecção dos sujeitos desta investigação entramos em contacto com a Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde, em Fevereiro de 2009, com o objectivo de ajudar-nos na localização de pessoas cegas que se enquadravam no perfil e critérios estabelecidos para esta investigação. Optamos por esta via, porque entendemos que abordar um cego casualmente para recolher dados a partir da entrevista não seria a forma mais adequada e certamente não teríamos sucesso nesta metodologia, porque normalmente a pessoa cega “...pode se sentir muitas vezes insegura diante de (...) pessoas não familiares” (Do Monte & Dos Santos, 2004, p.17). Na opinião deste autor esta situação poderá levar ao distanciamento.

Assim, com a pronta colaboração da ADEVIC, os contactos foram fáceis e as pessoas cegas aceitaram participar no estudo.

Em função dos critérios definidos para a investigação os sujeitos foram organizados em três grupos: grupo I-alunos cegos que estão a estudar no Ensino Secundário; grupo II-

alunos cegos que concluíram o Ensino Superior e grupo III-pessoas cegas que não concluíram o Ensino Superior (idade igual ou inferior a 40 anos).

No primeiro grupo encontramos muitos indivíduos, o que é um dado importante. Conseguimos localizar vários sujeitos neste grupo, mas necessitávamos de apenas dois, e escolhemos um cego do género masculino e outro do feminino. Seleccionamos um aluno de uma escola secundária pública e um de uma escola secundária privada.

Em relação ao segundo grupo, pessoas cegas que concluíram o Ensino Superior, encontramos vários sujeitos, mas estes fizeram o percurso escolar parte em Cabo Verde e parte no exterior. Por este motivo optámos por não incluí-los na amostra do estudo, porque entendemos que o percurso escolar realizado fora de Cabo Verde poderia, em certa medida, influenciar o nosso estudo. Como não encontramos nenhum sujeito que se enquadrava no perfil definido, incluímos no estudo duas pessoas com cegueira que estão a concluir o Ensino Superior, isto é, no momento da recolha dos dados estavam no estágio. Não foi possível equilibrar o género neste grupo, porque não conseguimos localizar nenhuma pessoa cega do género feminino da cidade da Praia que já concluiu ou está a concluir o Ensino Superior e com percurso escolar realizado exclusivamente em Cabo Verde.

A localização de sujeitos para o terceiro grupo não foi fácil. Definimos como critério de selecção neste grupo, a limitação da idade dos sujeitos porque consideramos que a participação dos cegos com uma idade avançada e que deixaram de estudar há muito tempo, poderia influenciar os resultados. Por outro lado, limitamos ainda a idade para não incluir no estudo indivíduos que fizeram o percurso escolar antes da independência de Cabo Verde, isto é, os que estudaram no regime colonial. Inicialmente, decidimos incluir neste grupo indivíduos com idade igual ou inferior a 30 anos. Mesmo estando em contacto permanente com a ADEVIC, demoramos algumas semanas a fazer os contactos, mas não foi possível identificar nenhum sujeito da cidade da Praia com esta idade e que se enquadrasse no perfil. Este dado é relevante porque significa que os cegos da cidade da Praia ou estão a estudar ou já concluíram o percurso escolar. Perante esta dificuldade, alteramos o limite de idade para igual ou inferior a 34 anos, isto é, só podiam participar no estudo as pessoas cegas que nasceram até 1975. Mesmo assim não conseguimos localizar os sujeitos pretendidos. Como não foi possível localizar sujeitos

em funções deste critério, finalmente definimos que podiam fazer parte deste grupo pessoas cegas que não concluíram o percurso escolar e que tinham idade igual ou inferior a 40 anos. Definimos esta idade porque entendemos que, mesmo nascendo antes da independência, estes indivíduos fizeram o percurso escolar no período de transição ou mesmo depois da independência de Cabo Verde.

Após a localização dos sujeitos os mesmos foram contactados para a combinação de datas e locais das entrevistas. Os sujeitos foram contactados para as entrevistas a partir de 02 de Março de 2009. No centro ADEVIC, contactamos três sujeitos e marcamos três entrevistas, um sujeito para cada um dos três grupos definidos e foram denominados participantes (PAR) (PAR1, PAR2 e PAR3).

Seguidamente, entramos em contacto com a subdirectora de uma escola secundária pública desta cidade, para contactar uma aluna deste estabelecimento de ensino e saber a sua disponibilidade em participar no estudo (PAR4, grupo I). Após a confirmação da sua disponibilidade em participar no estudo, dirigimo-nos pessoalmente, à escola secundária, onde apresentamos os objectivos do estudo e marcamos o dia para a entrevista.

Ao mesmo tempo foi contactada uma pessoa para servir de elo de ligação para o contacto com o PAR6 (grupo II). Após a manifestação da sua disponibilidade, entramos em contacto com ele via telefone e marcamos a entrevista.

O PAR5 (grupo III) também foi contactado via telefone manifestando de imediato a sua disponibilidade em participar no estudo. Em seguida deslocamos ao local onde ele trabalha, para combinação em presença, do dia da entrevista.

A colaboração da ADEVIC foi importante tanto para a localização dos sujeitos bem como para a cedência do espaço para as entrevistas na fase de pré-teste e na recolha dos dados (metade).

Instrumento de Recolha de Dados

Os dados desta investigação foram recolhidos através da entrevista. Para esta entrevista, elaboramos um guião de entrevista, instrumento que serviu para nortear a nossa entrevista. Tendo em consideração que optamos pela entrevista semidirigida, o guião elaborado tinha questões de orientação como “...um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para reflectir” (Bauer & Gaskell, 2002, p.73).

Sabendo que a elaboração do guião é um aspecto fundamental para o sucesso da entrevista semidirigida, elaboramos o guião de entrevista com todo o cuidado, porque Bauer e Gaskell (2002) são de opinião que a aplicação de um guião mal elaborado pode ser considerado apenas uma perda de tempo. Assim, optamos por questões claras de modo a ser entendidas por todos os sujeitos, da mesma forma (Quivy & Campenhoudt, 2005). Foi uma fase morosa, com várias adaptações até à sua adequação ao contexto e especificidade dos sujeitos desta investigação. A versão final do guião de entrevista está no anexo I.

Elaboramos um guião de entrevista para cada um dos três grupos da amostra sendo:

- Alunos cegos que estão a estudar no Ensino Secundário;
- Alunos cegos que concluíram o Ensino Superior;
- Pessoas cegas que não concluíram o Ensino Superior, (idade igual ou inferior a 40 anos). De forma genérica as questões eram similares, mas em função de cada grupo alvo elaboramos questões específicas.

Para centrar os dados desta investigação nos aspectos que pretendíamos recolher, o guião de entrevista foi subdividido em cinco blocos temáticos: legitimação; caracterização do sujeito participante; família; escola e sociedade. Para cada bloco temático foram definidos os objectivos específicos de modo a centrar a recolha de dos dados em aspectos essenciais desta investigação.

Para o primeiro bloco temático, o objectivo foi legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. No segundo bloco, o objectivo era recolher informações pessoais de cada participante, saber da história escolar e recolher informações sobre o seu problema visual. Quanto ao bloco – família, quisémos saber se existem outros casos de cegueira na família, o envolvimento familiar na vida escolar do sujeito, a percepção da família

sobre a escola e o nível de escolaridade dos pais. Em relação ao bloco temático – escola, o nosso propósito era recolher informações sobre a mobilidade, a relação interpessoal, as condições/actividades na sala de aula, os materiais/equipamentos especializados, o Braille, as opiniões/percepções sobre inclusão escolar e, especificamente, o abandono escolar pelos alunos cegos que não concluíram o percurso escolar. Em relação à sociedade, a nossa intenção foi recolher informações sobre a percepção das pessoas cegas sobre o comportamento da sociedade praiense.

De modo a verificar se o instrumento elaborado estava adequado à população em estudo, antes da aplicação, o mesmo foi testado. Foi uma fase importante, aliás Stake (2007) considera que “experimentar as perguntas numa entrevista-piloto (...), deverá ser um procedimento de rotina” (p.82). O guião de entrevista foi testado numa população semelhante aos participantes do estudo nos dias 18 e 19 de Fevereiro de 2009. Para a fase de pré-teste, escolhemos apenas dois participantes, ambos do género masculino, visto que o objectivo foi recolher informações gerais para corrigir possíveis falhas no guião e sua adequação à população em estudo, antes da sua aplicação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

O instrumento foi testado apenas no grupo dos cegos que estudam no Ensino Secundário, por ser um grupo que, no momento da recolha dos dados, reunia maior quantidade de sujeitos porque os participantes na fase de pré-teste não podiam fazer parte da amostra do estudo. As entrevistas na fase do pré-teste ocorreram no anfiteatro do centro da ADEVIC. Mediante o pedido prévio de autorização aos sujeitos participantes nesta fase, as entrevistas do pré-teste foram gravadas com auxílio de um gravador áudio Sony TCM-16, com recurso a cassette Sipote. Os participantes foram identificados por participante A e participante B.

Antes da transcrição ouvimos as entrevistas sem compromisso de transcrever. Posteriormente, transcrevemo-las na íntegra com o auxílio do programa informático Microsoft Office Word do Windows XP, versão 2003. Depois da transcrição, analisamos o texto transcrito. Conseguimos recolher informações úteis nesta fase, o que nos permitiu um melhor ajustamento do guião elaborado à especificidade da população alvo. Com estas informações alteramos algumas questões e definimos a forma mais adequada de abordar determinadas questões. Assim, no bloco temático 2, caracterização

dos sujeitos participantes, houve alguma dificuldade para o participante B responder à questão sobre o Ensino Secundário público/privado. Não modificamos esta questão porque com a nossa insistência, acabou por responder. Contudo, definimos que em alternativa (se esta dúvida persistisse na fase da entrevista) perguntávamos *em que escola estuda?* e em função da resposta do entrevistado definíamos se ele estudava numa escola secundária pública ou numa escola secundária privada.

Em relação ao bloco temático III-família – como todos os sujeitos entraram para o Ensino Básico Integrado muito tarde, (participante A 12 anos e participante B 13 anos), tivemos algum cuidado em relação à questão *a participação dos pais na “vida” escolar é importante para sucesso escolar dos filhos. Os teus pais iam à tua escola no EBI falar com os teus professores? Eles participavam nas reuniões e noutras actividades da escola?* porque tal como está formulada parece mais voltada para o ensino regular. Não modificamos a questão, mas estivemos atentos a questão na aplicação final. Ainda neste bloco, houve alguma dificuldade na resposta à questão *como reagiam às tuas avaliações?* Por este motivo, a mesma foi modificada para *quando entregavas as tuas provas de avaliação aos teus pais e informavas sobre o teu resultado escolar no fim do ano, o que eles diziam?*

No que concerne ao bloco temático IV-escola-houve alguma dificuldade na questão – *precisas de apoios específicos para participares nessas actividades? Podes dizer quais são?* Para facilitar a compreensão desta questão, a mesma foi modificada para – *quando estás a participar nas actividades de grupo com os teus colegas normovisuais precisas de algum apoio específico? De que apoio necessitas?* Houve ainda dificuldade na resposta à questão *tens apoio para estudo orientado?* e foi alterada para *quando estás a estudar, em casa, existe alguma pessoa que te ajuda? Quem te ajuda?*

Recolha de Dados

Depois de todas estas alterações/adaptações do guião aplicado na fase do pré-teste o instrumento de recolha de dados foi finalmente aprovado e a recolha de dados decorreu de 03 a 19 de Março de 2009, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Entrevistas

Data	Local	Indivíduo	Grupo	Nº Entrevista
03-03-09	Sala Leitura ADEVIC	Participante 1	Grupo II – M	ENT1
03-03-09	Sala Leitura ADEVIC	Participante 2	Grupo I – M	ENT2
05-03-09	Sala Leitura ADEVIC	Participante 3	Grupo III – F	ENT3
09-03-09	Escola Secundária (biblioteca)	Participante 4	Grupo I – F	ENT4
14-03-09	Residência do Entrevistado	Participante 5	Grupo III – M	ENT5
19-03-09	Residência do Entrevistado	Participante 6	Grupo II – M	ENT6

As entrevistas foram gravadas simultaneamente num gravador áudio e num gravador digital, com exceção à ENT1, ENT2 e ENT3. Para a gravação das entrevistas foi utilizada um gravador áudio Sony TCM-16, com recurso a cassette Sipote e o gravador digital foi Olympus VN-2100PC. Com auxílio do programa Wave Player for Windows 2000/XP/Vista (versão espanhola), passamos a ENT4 para o computador. Não passamos as restantes entrevistas gravadas com o gravador digital para o computador porque a transcrição da gravação áudio é mais rápida do que a gravação no computador. Tivemos alguns constrangimentos durante as entrevistas. Na ENT6, iniciamos a entrevista, mas o gravador áudio não iniciou a gravação. Quando notamos esta falha estávamos na questão 1. Corrigimos a situação a partir daquele momento. De referir que durante as entrevistas fizemos anotações de relatos mais importantes o que nos facilitou na reconstituição da primeira parte não gravada, na ENT6. Devido a localização da residência do entrevistado perto da estrada e com uma paragem de autocarro localizado à porta da residência, houve muito barulho na ENT6, o que condicionou a percepção de muitas palavras durante a transcrição. Na ENT3 a cassette danificou durante a entrevista. Fizemos várias interrupções até reiniciarmos novamente a entrevista.

Assim como fizemos na fase do pré-teste, antes de iniciarmos a transcrição, ouvimos todas as entrevistas sem transcrever. Assim houve entrevistas que foram ouvidas várias vezes antes da transcrição, porque a versão em áudio não tinha boa qualidade sonora. A transcrição das entrevistas decorreu de 13 de Março a 9 de Maio de 2009.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo apresentamos e analisamos os resultados das entrevistas realizadas. Em primeiro lugar, fizemos uma caracterização dos indivíduos que participaram no estudo e em seguida analisamos os resultados.

5.1. Caracterização dos Sujeitos Participantes

Quadro 2 – Género

Género	Frequência
Masculino	4
Feminino	2
Total	6

Os resultados da análise do Quadro 2 (n=6) demonstraram que a maioria das pessoas cegas que participaram neste estudo são do género masculino, quatro, com idades compreendidas entre os 31 e 40 anos (metade). Sendo assim, os resultados divergem do registo nacional da cegueira, em relação ao género, em que a maioria, 53,37%, dos cegos são do género feminino. Este resultado demonstra que a maioria dos sujeitos desta investigação são jovens, corroborando neste caso os registos de Haywood (1993).

Quadro 3 – Etiologia da Cegueira

Etiologia	Frequência
Congénita	4
Adquirida	2
Total	6

No Quadro 3, constata-se que quatro dos entrevistados têm cegueira congénita e dois a adquiriram devido a acidentes ou a problemas patológicos (tumor), aos 2 e 4 anos de idade, respectivamente.

Quadro 4 – Frequência do Pré-Escolar

Pré-Escolar	Frequência
Sim	2
Não	4
Total	6

Analisando os dados do Quadro 4, verificamos que quatro dos participantes não frequentaram o nível de educação pré-escolar. Este registo converge com os resultados a nível nacional, os quais indicam que a maioria dos deficientes com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos nunca o frequentaram. O direito à educação não deve ser condicionado pelas limitações que as crianças apresentam. Assim, os responsáveis da educação deste país devem apostar numa maior sensibilização da sociedade civil para aumentar a frequência das crianças cegas na educação pré-escolar, porque a frequência deste subsistema da educação vai permitir ainda a interacção entre cegos e normovisuais, contribuindo deste modo para benefícios diversos para os cegos, entre eles “...a construção de vínculos e a formação de laços afectivos” (Do Monte & Dos Santos, 2004, p.22). Neste particular, considera-se até que existe abertura por parte do Ministério da Educação e Ensino Superior ao se associar à associação ACARINHAR⁵⁴ na campanha para a inclusão de uma criança com paralisia cerebral em cada jardim-de-infância em Cabo Verde.

Apesar da baixa frequência dos cegos deste estudo no ensino pré-escolar, idade actual dos participantes do estudo, que frequentaram o pré-escolar, é superior aos 35 anos, é um dado relevante a analisar. Isto indica que, no período em que frequentaram o subsistema de educação pré-escolar, o sistema político vigente e os responsáveis pela educação não estariam muito sensibilizados para a o problema em geral, e cegos, em particular. Contudo, não se regista tal facto, porque os cegos deste estudo tiveram oportunidades de acesso, corroborado pela frequência da pré-escolar registada.

Quadro 5 – Idade de Entrada no EBI

EBI (idade entrada)	Frequência
7 anos	1
8 anos	2
21 anos	1
21 ou 22 anos	1
Não se recorda	1
Total	6

Constata-se no Quadro 5, que dois indivíduos que participaram no estudo entraram para o Ensino Básico Integrado com aproximadamente oito anos de idade. De forma

⁵⁴ Associação das Crianças com Paralisia Cerebral.

genérica, dados deste estudo apontam para a entrada tardia dos cegos neste nível de ensino. Estes resultados corroboram essas indicações, sugerindo estarem relacionados com uma baixa frequência do pré-escolar. Considera-se que este facto condicione sua aprendizagem, devido à necessidade de iniciar a aprendizagem da leitura Braille o mais cedo possível. Mendonça et al. (2008) apresentaram resultados indicando a faixa etária de 6-10/11 anos como a idade mais favorável para o processo, indicando ainda existir a possibilidade de diminuição do processo da aprendizagem depois dos 12/13 anos.

Quadro 6 - Permanência no EBI

Permanência no EBI	Frequência
1 a 2 anos	1
3 anos	2
4 anos	2
6 anos	1
Total	6

Quanto à permanência no EBI, a maioria dos entrevistados permaneceu neste nível durante três ou quatro anos (Quadro 6). Geralmente, este processo é concluído em três anos porque, como entram no Ensino Básico Integrado com idade superior à exigida, frequentam o Ensino Básico Integrado na Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio». Nesta escola, seguem o programa da DGAE, em que o nível está estruturado em três fases, totalizando três anos. Apesar da tendência para a entrada tardia dos cegos desta investigação no Ensino Básico Integrado e, conseqüentemente a sua conclusão em três anos, um dos cegos que participou neste estudo permaneceu no EBI durante seis anos, porque frequentou o EBI na escola regular com duração de seis anos.

Quadro 7 - Frequência do Ensino Secundário

Ensino Secundário	Frequência
Público	3
Privado	3
Total	6

Em relação à frequência do Ensino Secundário, constata-se no Quadro 7 que os participantes do estudo frequentaram tanto o Ensino Secundário público quanto o privado. Considera-se positiva esta informação, visto que fica a indicação de oportunidade, para os alunos cegos de frequentarem escolas secundárias públicas na cidade da Praia, visto que não há diferença significativa, entre os entrevistados, na

frequência do Ensino Secundário público ou privado, o que demonstra uma aproximação na frequência do ES público ou privado. Este facto vai de encontro com as exigências da Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano “a integração em classes regulares de crianças e jovens portadores de deficiência será promovida sempre que daí resulta vantagem para a sua educação...” (nº 4, Artigo 45º).

Quadro 8 - Idade de Entrada no Ensino Secundário

ES (idade entrada)	Frequência
13/14 anos	2
22/23 anos	2
23/24 anos	1
N-Gravou	1
Total	6

No Quadro 8 constata-se que a maioria dos cegos deste estudo, quando ingressaram no Ensino Secundário, tinha idade igual ou inferior a 23 anos. Sabendo que dois dos sujeitos afirmaram ter, quando ingressaram no Ensino Secundário, 13/14 anos e 22/23 anos, respectivamente, considera-se existir algum sucesso por parte destes alunos na transição do Ensino Básico Integrado para o Ensino Secundário, apontando-se assim para um desempenho satisfatório dos alunos cegos no Ensino Básico Integrado, e demonstrando-se que, apesar das limitações, eles tendem a concluir o Ensino Básico Integrado no tempo estabelecido, tanto para a escolar regular quando para a do deficiente visual (Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio»).

Quadro 9 - Ensino Superior

Ensino Superior	Frequência
Público	1
Privado	1
Total	2

Quanto à frequência do Ensino Superior, corrobora-se, no Quadro 9, não haver diferenças significativas entre o número de estudantes no Ensino Superior público e privado.

Quadro 10 – Acompanhamento à escola

Ir à escola	Frequência
Sozinho	2
Acompanhado	1
Sozinho/acompanhado	3
Total	6

Quanto ao acompanhamento dos alunos cegos à escola (Quadro 10), constata-se que metade dos entrevistados desloca-se à instituição sozinho/acompanhada e uma minoria desloca-se com acompanhantes, um sujeito. Mesmo com as limitações que os cegos podem apresentar em relação à mobilidade, os indivíduos deste estudo demonstraram alguma autonomia em relação a este aspecto, pelo menos na deslocação à escola. Este resultado é interessante, pois considera-se fundamental proporcionar aos alunos cegos oportunidades para O&M, já que são aspectos importantes na escolarização dos mesmos e essencial para uma vida autónoma. Um dos entrevistados afirmou que muitas vezes queria ir à escola, mas não podia porque não havia ninguém em casa disponível para o acompanhar. Este sentimento demonstra a necessidade de promover situações para as crianças invisuais se movimentarem. Assim, Nunes (2008) é de opinião que é necessário que eles “...consigam movimentar-se de forma independente, de acordo com as suas capacidades...” (p.63). Supõe-se que nalguns casos a ideia de insegurança e acidentes leva a que as famílias das crianças cegas não as deixem circular livremente. Considera-se que se deve criar condições para se possam movimentar de forma segura, porque a interacção com o ambiente leva a “experiências psicomotoras que promovem” equilíbrios, coordenação, noção de esquema corporal e conceitos espaciais, aspectos essenciais para a autonomia.

Quadro 11 – Meio de Transporte para ir à Escola

Meio de transporte	Frequência
A pé	2
Autocarro	2
A pé/autocarro	2
Total	6

No Quadro 11, verifica-se que dois entrevistados, respectivamente, fazem o percurso casa-escola-casa a pé, de autocarro e a pé/autocarro. Este resultado corrobora a posição inicial de que estes indivíduos apresentaram alguma autonomia em relação à Orientação e Mobilidade.

5.2. Resultados

Nesta parte vamos apresentar e discutir os resultados obtidos no trabalho de campo, à luz da revisão da literatura feita, das questões de partida e das hipóteses. Iniciamos a apresentação e discussão dos resultados pela análise do processo de escolarização dos alunos cegos que participaram no estudo, centrando nos aspectos relacionados com o envolvimento da família neste processo.

O Envolvimento da Família no Percorso Escolar do Filho Cego

Em relação à primeira categoria, envolvimento da família na escolarização do filho cego, Quadro 12, anexo IV, constatamos existir contacto da família com a escola, sobretudo em relação à participação nas reuniões realizadas na escola. Consideramos estes dados naturais dado que a maior parte dos nossos entrevistados quando entrou para a escola já era adulto. Esta situação é referida por um dos entrevistados “...*quando comecei a estudar já era adulto... não houve essa necessidade dos meus pais falarem com os professores*” (ENT6). O envolvimento é ainda condicionado porque, normalmente, os alunos cegos adultos de vários concelhos do país frequentam o EBI na Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio», residindo ainda no lar dos estudantes da ADEVIC.

Apesar destes condicionalismos, consideramos que o envolvimento da família na escolarização dos seus educandos é extremamente importante para o sucesso escolar dos filhos, nomeadamente quando o processo de escolarização é iniciado na idade estabelecida pela actual legislação, isto é, aos 6 anos de idade completados até 31 de Dezembro do ano da matrícula (nº2, Artigo 17º, LBSE). Este envolvimento da família torna-se ainda mais pertinente quando se trata de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Consideramos que a criação de condições, a nível da família, para a escolarização dos alunos cegos, é um aspecto importante para o sucesso escolar dos mesmos. É necessário criar condições a todos os níveis: desde providenciar transporte a aspectos mais relacionados com questões emocionais, como sejam os elogios e os encorajamentos. Este último factor é exaltado pelos participantes no nosso estudo. Metade dos sujeitos afirma que recebia apoio afectivo e elogios dos familiares. Consideramos que a criação

de um “ambiente psicológico” favorável é outra condição para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos, uma vez que poderão ter melhores resultados se tiverem apoio psicológico a nível familiar, assim como a nível escolar. Este apoio é fundamental para motivar o educando cego. Supomos que a comparação entre a escolarização do filho cego e do filho que vê, “*...és ta fla kuma mi N ka ten nha vista mas... mi nunca N rípití nun anu, pamó N ten un irmã e rípití na désimu primeru e ba tra désimu sigundu máz fikal alguns kadera p’el fazê nton senpri nha mǎi ta fazê konparason*”⁵⁵ contribui também para motivar o educando cego (ENT2). Neste caso o filho cego tem um percurso escolar com melhores resultados que os seus irmãos que não são cegos, situação que permite evidenciar o que diz a literatura relativamente às capacidades de aprendizagem de um aluno cego, isto é, que as suas capacidades de aprendizagem podem manter-se intactas. Esta comparação que as famílias podem fazer poderá servir de incentivo aos estudantes cegos e melhorar a sua auto-estima, pois podem conseguir melhores resultados escolares do que os irmãos normovisuais.

Os dados recolhidos indicam que os pais dos alunos cegos entrevistados estão conscientes do valor da escola para a vida dos seus filhos. Por exemplo, os nossos quarto e sexto entrevistados referem “*a minha mãe pensa que vou ter sucesso e que terminando o 12º, vou conseguir uma bolsa para fazer um curso*” (ENT4), “*...sempre diziam a importância do estudo que vai servir para mim (...) estudar para tentar arranjar um emprego*” (ENT6). Pelos relatos dos nossos entrevistados deduzimos que os seus pais têm ou tiveram expectativas positivas face ao seu sucesso escolar, divergindo assim da opinião de Aranha (2005) ao considerar que com frequência é notório existirem expectativas baixas face aos estudos dos alunos cegos. Julgamos que este dado é importante na nossa realidade cabo-verdiana, em virtude das lacunas ainda existentes no que diz respeito à educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Ou seja, em termos familiares, as famílias destes alunos parecem ter atitudes positivas face à deficiência do seu filho, o que se infere ser benéfico para o seu processo de inclusão na escola regular e, conseqüentemente para a sua futura inserção social. Até porque é notório em Cabo Verde que as pessoas tenham expectativas elevadas em relação à escola enquanto meio de mobilidade social. Como nos diz o nosso

⁵⁵ “*...eles dizem que sou cego... mas nunca repeti nenhum ano, porque eu tenho uma irmã que repetiu no décimo primeiro tentou o décimo segundo, mas ficou com algumas disciplinas por fazer, por isso a minha mãe faz comparação*”

entrevistado número seis *“estudar para... organizar a sua família para mais tarde poder estar assim como qualquer um”* (ENT6). Os dados recolhidos indicam que a escolarização dos alunos cegos é vista pelos pais como algo muito benéfico para a sua vida, na medida em que, pelos nossos relatos, vários pais entendem que os filhos cegos devem estudar para serem autónomos no futuro. Neste sentido o (ENT1) afirmou que uma *“...das maiores expectativas é que eu conseguisse um dia trabalhar, para não estar a depender nem deles e nem dos meus irmãos”*. Conseguir um emprego/profissão é um aspecto importante na vida de qualquer ser humano, mas apresenta especial relevância para quem tem qualquer limitação, neste caso específico a cegueira. Ter uma profissão pode facilitar a sua integração social, e conseqüentemente, promover uma maior participação na vida produtiva da sua comunidade. Soder (1981) citado por Niza (1996) designa esta situação como sendo de integração societal ou comunitária. Concordamos com esta opinião porque, do nosso ponto de vista, quando as famílias dos alunos cegos tiverem este entendimento certamente irão procurar não superproteger os seus filhos, o que pode auxiliar o seu desenvolvimento e a sua escolarização. A superprotecção poderá gerar sentimentos de dependência, o que não é benéfico para o seu desenvolvimento.

Quanto ao processo de escolarização da criança cega, segundo os nossos entrevistados, a maioria dos pais é de opinião que esta deve ocorrer na classe regular, uma vez que na opinião dos entrevistados os seus pais são desfavoráveis à segregação por terem consciência dos efeitos nefastos da segregação, para a auto-estima e auto-imagem dos seus educandos com Necessidades Educativas Especiais. Consideramos que é um posicionamento adequado dos pais, uma vez que a escolarização dos alunos cegos em escolas especiais poderá, de alguma forma, pressupor um sentimento de segregação. Diz-nos a história da Educação Especial que a proliferação de escolas especiais no século XX, com o objectivo de resolver em separado as limitações apresentadas pelos indivíduos, não atingiu os resultados esperados. Decorrentes das evoluções registadas a este nível nos finais do século XX, a Declaração de Salamanca determinou o seguinte *“devem-se aconselhar os países que tenham poucas ou nenhuma escolas especiais a concentrar os seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e dos serviços especializados de que necessitam...”* (UNESCO, 1994, p.22). Consideramos que Cabo Verde, pelos poucos recursos disponíveis, a inclusão das crianças nas classes regulares pode ser a melhor opção. A escolarização conjunta pode permitir de entre outros

aspectos: a eliminação de preconceitos, maior interacção entre os alunos com e sem NEE e, por consequência, facilitará o processo de inclusão de quem é cego na vida comunitária. Por outro lado, “a separação da criança da classe pode acarretar consequências negativas para a sua auto-imagem, passando a considerar-se como diferente e diminuída” (Bérnad Da Costa, 1996, p.152). Neste sentido, consideramos importante a inclusão dos alunos cegos na escola regular, necessitando estes de ter professores especializados na área.

Quanto à opinião sobre a escola do ensino regular e no que se refere, mais especificamente, ao posicionamento dos pais em relação ao tratamento que é dispensado aos seus filhos cegos, constatamos haver divergência de opiniões. Dois entrevistados indicam que foram bem tratados, um que foi mal tratado, outro está satisfeito e outro não. Um deles afirma que houve tratamento diferenciado. Inferimos que estes resultados resultam da forma como cada escola recebeu estes alunos. Supomos ainda que poderão existir resistências em relação ao tratamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares na cidade da Praia, “*...houve uma inspecção à escola e a professora foi chamada atenção que eu como deficiente não podia estar nessa escola porque não havia resultado nenhum pra mim...*” (ENT1), “*...no 7º Ano o Director da escola, não era o actual director, não queria que eu estudasse aqui. Disse que não, que não ele não... a minha mãe foi pedir ao Ministério da Educação e depois ele voltou à trás, matriculou-me*” e “*no último ano tive uma professora... que disse que eu deveria ficar numa sala particular porque incomodava quer dizer atrasava os outros alunos... e estava a estudar numa turma e transferiram-me para outra turma*” (ENT4). Estas situações interpelam pela necessidade urgente de termos “...professores mais bem preparados, uma melhor intervenção e redução de estereótipos” (Sanches, 1995, p.19). Neste sentido consideramos ser necessário criar condições para corrigir as lacunas que poderão existir em relação à forma como estes alunos são recebidos e tratados nas instituições escolares da cidade da Praia. O processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais implica uma sensibilização adequada dos envolvidos na comunidade educativa, sobretudo os intervenientes directos (professores e alunos), pelo que consideramos relevante a sensibilização dos mesmos para que a sua inclusão possa ter sucesso. Aliada a esta sensibilização a sociedade civil também deverá ser sensibilizada neste sentido. Como nos refere o entrevistado número 1 existem algumas pessoas que ainda pensam “*...é cego para quê ir para a escola? Não podia estar lá em*

casa a evitar dos perigos... ". Estas atitudes poderão constituir-se como um obstáculo emocional para os alunos que são cegos. Neste sentido, e com o objectivo de sensibilizar a sociedade em geral no ano lectivo 2008-2009, a associação ACARINHAR, em colaboração com o Ministério da Educação e Ensino Superior, lançou a campanha *«uma criança com paralisia cerebral em cada jardim-de-infância»*.

Do nosso ponto de vista, a inclusão da criança com cegueira na escola regular deverá pressupor a sua participação em todas as actividades da sala de aula, tendo, naturalmente, em atenção as suas limitações. Pelas expressões dos sujeitos que participaram nesta investigação os seus pais demonstram alguma preocupação quando eles estão na escola regular, nomeadamente quando têm atenção reduzida dos professores ou quando são quase que ignorados pelos professores *"...N ka tive mutu atenson asi di prusores és ta po-me asi na kes último kartera... nha mãe tra-me di skola"*⁵⁶(ENT2). É neste sentido que defendemos a escolarização conjunta dos alunos cegos com os seus colegas sem NEE, sendo necessário criar condições para se conseguir responder adequadamente às suas necessidades. Como nos diz Horton (2000), a escolarização conjunta é benéfica porque o "...professor e colegas descobrem que a cegueira não é motivo para receios, e que fortes laços de amizade se podem estabelecer entre deficientes visuais e outras pessoas" (p.38).

A maioria dos sujeitos entrevistados revela que é apoiada em casa nos estudos pelos irmãos. Porém, nenhum entrevistado referiu que os pais colaboram nas suas tarefas escolares em casa. Supomos que este facto poderá estar relacionado com uma realidade familiar existente em Cabo Verde: famílias monoparentais e mães solteiras. Esta situação leva a que as mães tenham que trabalhar fora de casa para garantir o sustento da família. Neste caso terão pouco tempo disponível para se ocuparem das tarefas escolares dos filhos em casa. Do mesmo modo, consideramos que o nível de escolaridade dos pais poderá em certa medida influenciar esta situação. Contudo, se comparamos estes dados com os referidos quanto ao contacto das famílias com a escola a situação é inversa. Isto é, há algum contacto dos pais com as escolas dos seus filhos cegos. Metade dos entrevistados é da opinião que os seus pais iam à sua escola falar com os seus professores e dois referem ainda que os seus pais participavam nos

⁵⁶ *"...eu não tive muita atenção dos professores, eles faziam-me sentar nas últimas cadeiras... a minha mãe tirou-me da escola"*

encontros organizados pela escola. Se levarmos em consideração que o nível de escolaridade dos pais dos participantes nesta investigação é muito baixo, isto é, todos os progenitores dos nossos entrevistados tem nível de escolaridade inferior à escolaridade básica obrigatória no nosso país, para n=5 – Pai, 4ª Classe 2, 2ª Classe 1 e não sabe ler 2; Mãe – 4ª Classe 3 e não sabe ler 2, pensamos ser positivo o envolvimento das famílias na escolarização dos seus filhos cegos, incentivando e investindo no estudo dos filhos cegos. À partida podíamos supor um fraco investimento já que os pais têm baixo nível de escolaridade o que poderá em certa medida condicionar o envolvimento familiar, mas para este caso parece haver empenhamento dos pais neste processo. A título de exemplo o (ENT5) refere *“nha mãe... ta lebaba mi skola y kuazi aforsa. Mi N ta rikorda nha mãe ta leba-m skola... ta fikaba na porta la ta speraba mi saiba di aula...”*⁵⁷.

A Escolarização dos Alunos Cegos

“Vida” Escolar – Mobilidade dos Alunos Cegos na Escola Regular

Relativamente à segunda categoria “vida” escolar (Quadro 13, anexo IV) a maioria das expressões dos nossos entrevistados demonstram que estes se deslocam sozinhos no espaço escolar. Consideramos este dado importante uma vez que pressupõe a existência de alguma autonomia na sua mobilidade no contexto escolar.

Como nos dizem os nossos entrevistados, muitas vezes o acompanhamento dos cegos à escola condiciona a participação na escola, *“...bu kria baba ma bu ka pudia pamó as vês, bu ka ta atxa un kunpanheru pa bá ku bo...”*⁵⁸ (ENT5). Perante este relato, entendemos que a autonomia em relação à mobilidade pode condicionar a escolarização dos alunos cegos, porque nem sempre os que se deslocam com ajuda conseguem encontrar pessoas para os acompanharem à escola e servirem de guia a todo o momento. Por este motivo concordamos com Dias (1995) ao referir que é necessário apostar no treino precoce em relação à Orientação e Mobilidade, de modo a evitar futuros constrangimentos na vida das pessoas cegas, sendo dada especial importância à dependência no acompanhamento à escola. A mobilidade é um aspecto fundamental

⁵⁷ *“a minha mãe... levava-me à escola quase à força. Recordo a minha mãe a levar-me para a escola... ela ficava à porta aí à minha espera até sair da aula...”*

⁵⁸ *“...u querias ir; mas não podias porque às vezes, não encontras ninguém para te acompanhar...”*

para a autonomia destas crianças e jovens. Assim, Bautista (1997) é de opinião que a autonomia permite a interacção com o mundo.

Em relação às dificuldades identificadas pelos sujeitos entrevistados sobre a mobilidade, metade aponta para a realização da deslocação sem dificuldades no recinto escolar. Aliás um dos participantes refere que dentro da escola consegue ir à Secretaria, à casa de banho, a todos os locais sem problemas, o que é revelador da sua autonomia na deslocação nesse espaço que conhece, situação que consideramos importante visto que Mendonça et al. (2008) considera que “as maiores dificuldades das crianças com deficiência visual situam-se ao nível da compreensão do espaço...” (p.67). Porém, dois sujeitos apontam dificuldades a este nível devido à existência de barreiras arquitectónicas e à mudança de mobiliários/equipamento no espaço da sala de aula. Pensamos que a mudança do mobiliário numa sala que tem incluído um aluno cego deve ser evitada e, nos casos em que é impossível evitar, é essencial informar e voltar a treinar o aluno cego, antes desta ocorrência ter lugar. Como nos dizem Do Monte e Dos Santos (2004) “qualquer mudança deve ser comunicada e vivenciada pela criança [cega] para que ela reelabore o mapa mental do ambiente” (p.49). Consideramos essencial haver também alguma consciencialização deste aspecto em termos sociais. Queremos dizer que podemos encontrar vários obstáculos nas ruas e nos passeios *“montis di pedra... na bermas di strada,... tabuleru y mas tabulerus pa riba di paséiu”*⁵⁹ (ENT5) que dificultam a mobilidade das pessoas que são cegas. Para além destes aspectos as viaturas mal estacionadas, isto é, estacionadas nos passeios, bem como passeios desnivelados e com buracos, etc., são situações que dificultam a mobilidade destas pessoas, sobretudo, as que se deslocam sozinhas. Aliada a todas estas situações encontramos ainda pessoas que têm atitudes que dificultam a mobilidade de quem é cego, como sejam as “brincadeiras de mau gosto”. Como nos diz o nosso participante, número cinco *“...alé tal kuzá bu frentí ki ka sta go. Bu sta na bu kaminhu sertu...”*⁶⁰. Todas estas situações devem ser objecto de reflexão uma vez que acabam por condicionar a mobilidade de quem é cego.

⁵⁹ *“muitas pedras... nas bermas da estrada,... tabuleiros e mais tabuleiros nos passeios”*

⁶⁰ *“...aí uma coisa à tua frente que agora não está. Tu estás no caminho certo...”*

Relacionamento na Comunidade Escolar

Quanto ao relacionamento interpessoal com colegas, professores e funcionários, na escola onde estudam, alunos desta pesquisa, a maioria das opiniões converge para uma boa relação, revelando não existir dificuldades neste relacionamento. Como nos diz Ainscow (1998) “...uma escola com êxito é aquela que as relações e as interações são facilitadas e coordenadas, de modo a que as pessoas nela envolvidas possam levar a bom termo a missão que têm em comum” (p.37). Mesmo em relação às ajudas solicitadas aos colegas da turma, existe um relacionamento compreensível porque uns dizem “*...N ka pode splikau gosi pamo N ten ki studa ke li ke la. Más, e ka pa tudu alunu pamo ten alguns ki ta gosta ta da-m apoiu, prusoras maior partí tudu ta djuda-m*”⁶¹ (ENT3). Mesmo com este clima favorável em relação ao relacionamento interpessoal um dos sujeitos entrevistados afirma que tem dificuldades a este nível.

Inclusão do Aluno Cego na Escola Regular

No que se refere à terceira categoria (Quadro 14, anexo IV), a maioria das opiniões dos entrevistados concorda com a inclusão na escola regular. Supomos que este posicionamento está relacionado com a nova visão face à escolarização dos indivíduos com limitações no geral, e dos cegos, em particular. Mesmo sabendo que o potencial da informação recebida através da visão está privado na pessoa cega uma vez que “...cerca de 80% da informação que temos nos é facultada pelo sentido da visão” (Dias, 1995, p.53) os alunos cegos que participaram neste estudo consideram que devem estudar na escola regular juntamente com os outros alunos que vêm justificando que “*...uma pessoa cega estar juntamente com os outros que são normovisuais isso já dá mais vontade...*” (ENT5) e que “*...quanto mais um deficiente visual ou um cego esteja integrado no meio dos outros colegas normovisuais maior é o seu desenvolvimento académico*” (ENT1). Estas opiniões convergem com Dias (1995), ao considerar que educação conjunta na classe regular dos alunos cegos e dos que não têm limitações visuais poderá levar à criação de uma imagem positiva nos alunos cegos, percebendo que não existem muitas diferenças entre elas e as outras crianças. Alguns participantes são de opinião que a inclusão dos alunos cegos na escola regular aumenta o estímulo de

⁶¹ “...eu não posso explicar agora, eu tenho que estudar isto e aquilo. Mas isso não é para todos os alunos, porque existem alguns que gostam, dão-me todo o apoio, das professoras na sua maioria todas me ajudam”

quem é cego para estudar. Por outro lado, está de acordo com os princípios proclamados pela Declaração de Salamanca em que é referido que “...todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p.21). Este princípio tem por base uma escola em que não há discriminação e seja capaz de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, mesmo aquelas que poderão apresentar situações mais complexas. Por outro lado, a Constituição da República de Cabo Verde determina que todos têm direito à educação, e a LBSE “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação” (nº1, Artigo 4º). Consideramos que estas orientações vão no sentido da não discriminação dos indivíduos com limitações.

Apesar da opinião da maioria dos alunos cegos que participaram neste estudo ser favorável à escolarização conjunta do aluno cego e do que não apresenta limitações visuais, três entrevistados consideram que as escolas regulares não estão preparadas para acolher crianças cegas e dois têm opinião contrária. Pelos dados recolhidos, inferimos existirem ainda algumas limitações nas escolas regulares para assegurarem a inclusão dos alunos cegos. Neste sentido, entendemos ser necessário continuar a criar condições para que a escola do ensino regular possa responder de forma adequada às necessidades específicas dos alunos que são cegos, uma vez que “...procurar que as escolas respondam melhor às necessidades de todos os alunos é encontrar meios de as guiar para a resolução de problemas” (Ainscow, 1998, p.37).

O Processo Ensino e Aprendizagem Dos Alunos Cegos

Participação nas Actividades da Sala de Aula

Em relação à categoria ensino e aprendizagem (Quadro 15, anexo IV), a maioria das expressões dos entrevistados neste estudo revela que participam nas actividades na sala de aula como os seus colegas sem limitação visual e afirmam que se sentem bem a participar nestas actividades. Este dado é relevante na medida em que, apesar das limitações que estes alunos apresentam a nível da visão, demonstram ter potencialidades para acompanharem os seus colegas no processo de ensino e de aprendizagem, desde que existam condições para tal. A este nível é referido por vários entrevistados que “*...sempre eu participei, já participei, já fiz trabalho, já apresentei trabalho assim individual, no grupo sempre participei...* (ENT6); “*...N ta fazeba nhas trabadju, aliás...*

*nu ta faze nos trabadju normal*⁶² (ENT5). Apesar dos participantes no estudo terem a percepção que participam nos trabalhos na sala de aula como os seus colegas, a maioria indica que necessita de apoio para participar nessas actividades na sala de aula. Apoio esse relacionado, sobretudo, com a leitura das fichas nos trabalhos de grupo ou com a gravação da mesma numa cassete para análise posterior. Os participantes no estudo consideram normal esse apoio, sendo que um deles afirma que os colegas que vêm podem perfeitamente dizer a uma pessoa “...longa-m kel kuza ki sta la-sin-sin”⁶³ (ENT5). Por este motivo a escolarização conjunta é benéfica na medida em que os alunos cegos percebem que não existe diferença entre eles e os restantes colegas da turma e isso poderá contribuir para a criação de uma imagem positiva de si mesma (Dias, 1995).

Quanto aos materiais e equipamentos utilizados na escolarização dos alunos cegos, os entrevistados destacam a pauta e a punção (material de leitura e escrita do Braille) e o gravador utilizado para gravação das aulas ou das fichas e outros materiais de estudo. O gravador é um material muito importante porque permite a gravação das matérias e fichas de estudo que lhes permitirão estudar a posteriori. Os nossos entrevistados parecem não ter tarefa facilitada em relação ao material de estudo, porque todos afirmaram que os livros e as fichas de estudo estão a negro. Por este motivo, terão que recorrer a outras pessoas para fazerem a gravação de modo a permitir a sua utilização posterior. Referem às colaborações de familiares e amigos da turma nesta tarefa. Como refere Mendonça et al. (2008), pelo facto dos alunos cegos não conseguirem fazer a leitura/escrita visual, é necessário quanto mais cedo possível criar condições que permitam o ensino e a aprendizagem do Braille, sendo esta uma obrigação fundamental na escolarização das pessoas cegas. Consideram ainda que o sistema Braille permite às pessoas cegas acederem a níveis mais elevados de formação académica e, conseqüentemente dispõem de mais possibilidades de sucesso quanto ao desempenho de uma profissão. Pensamos também ser importante o investimento ao nível dos recursos tecnológicos, pois estes podem facilitar o processo de ensino e da aprendizagem destes alunos cegos. Ou seja, recorrendo aos diversos materiais e equipamentos especializados disponíveis no mercado criam-se condições para que os

⁶² “...fazia os meus trabalhos, aliás... nós fazemos o nosso trabalho normal”

⁶³ “...dá-me aquela coisa que está aí”

alunos cegos tenham acesso a mais informação e um percurso escolar mais facilitado e com sucesso.

A maioria dos entrevistados é de opinião que não existe materiais específicos e equipamentos especializados nas suas escolares regulares, *“...ka ten material sufisenti pa y deficienti visual nen pa kriansa nen pa adulto...”*⁶⁴ (ENT3). Consideramos que este aspecto deve ser reflectido na medida em que a inclusão destes alunos na escola tem as suas exigências, de entre as quais se destaca a criação de condições materiais adequadas para responder às suas necessidades, mais especificamente ao nível da existência de materiais específicos e equipamentos especializados em função das suas necessidades. O nosso posicionamento está de acordo com De Masi (2002) quando afirma que criança com deficiência ao nível da visão necessita de professores especializados, materiais específicos e ou equipamento especializados para o seu processo ensino/aprendizagem. Esta opinião é também defendida por Dias (1995) quando afirma “advogamos o benefício da escolaridade conjunta de crianças normovisuais e deficientes visuais, orientada por educadores com formação adequada...” (p.32).

De forma genérica as opiniões convergem quanto ao facto dos materiais e equipamentos serem úteis no processo de escolarização dos cegos. É indicado que facilitam a escrita e contribuem para um maior progresso nos estudos e exemplificam que o equipamento especializado *“deixa muita falta... tendo essas condições os cegos em Cabo Verde vai ter um progresso enorme em termos de escolaridade”* (ENT6), *“...ekipamentu ki traze pa segus y mundus... midjor valia... ki ta garanti segus sta na internet sa ta sigi tekínolojia na dia-a-dia...”*⁶⁵ (ENT5). Consideramos que estes entrevistados estão a referir à inclusão digital, isto é, a possibilidade de diversificar e aprofundar os seus conhecimentos.

O Sistema Braille na Escolarização do Aluno Cego

Sendo o sistema Braille a única forma que permite aos cegos acederem directamente à leitura e à escrita, todos os nossos entrevistados referem que sabem ler e escrever em

⁶⁴ *“...não existe material suficiente para o deficiente visual, nem para adulto nem para criança...”*

⁶⁵ *“...equipamento que trouxe aos cegos e mundo... mais valia... que garante aos cegos estarem na Internet, seguindo a tecnologia no dia-a-dia...”*

Braille e a maioria das opiniões é que aprenderam o Braille na escola do Dr. Júlio⁶⁶. De referir que um dos alunos participantes neste estudo mencionou ter aprendido o Braille na escola regular aos 8 anos de idade, encontrando-se neste momento no 12º Ano de escolaridade. Esta aluna nunca estudou na Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio». Consideramos este dado de suma importância, sobretudo porque conseguiu ter sucesso mesmo com as dificuldades existentes nas escolas regulares da cidade da Praia no processo da escolarização dos cegos, sobretudo ao nível de materiais específicos e equipamentos especializados, situação que condiciona muitos alunos cegos. Em termos da escolha de áreas científicas, segundo um dos participantes do estudo, a maioria dos alunos cegos, que já concluiu o Ensino Secundário, optou pela área humanística no 3º Ciclo por não ter a disciplina de Matemática. Entretanto um dos entrevistados que fez todo o percurso na escola regular optou pela área Económico-social que tem Matemática, com o propósito de *“lançar um desafio... fui para área económico-social e sabia que iria encontrar dificuldades, mas estou a conseguir e espero que traga bom resultado final”*(ENT4).

Dificuldades nos Estudos Enfrentadas Pelos Alunos Cegos

Quanto às dificuldades no estudo e sugestões para as ultrapassar, metade dos entrevistados é de opinião que a falta ou a limitação de materiais específicos e de estudo dificultam a sua tarefa enquanto estudante. Deduzimos que estas são situações que, do nosso ponto de vista, merecem alguma atenção. Ainda apresentam outras dificuldades nomeadamente: i) a nível das atitudes dos colegas, referem por exemplo a existência de alguns preconceitos por parte dos alunos, ii) em termos das áreas curriculares, como seja a disciplina de Matemática no Ensino Secundário, iii) a existência de muita matéria para estudar, e o facto dos testes serem seguidos e iv) as questões de acessibilidade à escola como seja o transporte casa-escola-casa. No que diz respeito às sugestões para ultrapassar as dificuldades identificadas, apontam a organização de palestras de sensibilização acerca da deficiência, a necessidade de ter professores com mais paciência, a disponibilidade de pessoas para gravarem as matérias, para os apoiarem e a criação de condições materiais que respondam às suas necessidades.

⁶⁶ Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio»

Pelas expressões dos nossos entrevistados não existe convergência quanto à preparação dos professores do ensino regular. Alguns consideram que os professores estão bem preparados e outros consideram que a preparação dos professores está aquém das expectativas e limitada. A postura dos professores e o empenhamento para lidar com alunos com NEE são apreciadas negativamente pelo participante número 3 ao referir *“...ten otu prusor ki ten más inpenhu, más pasênsia ten otu prusor ki ka ten pasênsia...”*⁶⁷. Apesar de não haver unanimidade de opiniões para nenhum dos aspectos apontados, consideramos que a formação dos professores é essencial para o sucesso na inclusão dos alunos cegos na escola regular e, por consequência, para um percurso escolar com sucesso. Como é indicado na Declaração de Salamanca “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p.32). Esta ideia está de acordo com Rodrigues (2001) quando defende que o sucesso da participação de todos os alunos no sistema regular de ensino depende em grande medida do desempenho profissional do professor em cada sala de aula.

Quanto à percepção sobre a avaliação, a maioria dos entrevistados partilha da opinião que são avaliados como os restantes colegas da turma sem Necessidades Educativas Especiais, referindo que *“às vezes nós fazemos teste até mais difícil que os alunos que vêem”* (ENT2). Contudo, referem que a avaliação é específica e individualizada. Consideramos que este dado é útil para ilustrar que o aluno cego é tratado como o colega que vê e demonstrar que, mesmo com as suas limitações, aprendem na escola regular e conseguem ter sucesso nos estudos por mérito próprio. Este aspecto é enaltecido pelo entrevistado número 5, o qual afirma que *“tudu algen debe sabe ma segus ta studa omesmu kuza ki kalker un otu ta studa, so ki teknika pa bu prende-l e un teknika pa segu...”*⁶⁸ (ENT5).

O Percurso Escolar dos Cegos

Para a categoria percepções quanto à escola e expectativas para o futuro (Quadro 16, anexo IV) a maioria considera que o seu desempenho escolar é satisfatório. Concordamos com este posicionamento tendo em consideração o percurso escolar dos

⁶⁷ *“...existem outros professores com mais empenho, mais paciência, há outros que não têm paciência...”*

⁶⁸ *“todas as pessoas devem saber que os cegos estudam a mesma coisa que qualquer outro estuda, só que a técnica para aprender isso é uma técnica para os cegos...”*

nossos entrevistados, uns já concluíram ou estão prestes a concluir o Ensino Secundário e outros estão na fase final de conclusão do Ensino Superior. Apesar de termos no estudo participantes cegos que desistiram de prosseguir os seus estudos, um no final do EBI e outro no 2º Ciclo do Ensino Secundário, ambos apresentam justificações compreensíveis. Ou seja, um desistiu devido a novas opções surgidas na vida (o que abandonou no final do EBI) e o outro desistiu devido a limitações financeiras que não permitiam continuar os estudos (o que está no 2º Ciclo do ES). Para o segundo caso, a situação poderá ser mais complicada porque tem dois filhos, ambos cegos. Optou por parar de estudar e fazer uma formação profissional, de modo a conseguir um emprego com o objectivo de suportar as despesas familiares.

Quanto à perspectiva futura, as opiniões convergem para a ideia de que os alunos cegos estudam para conseguirem emprego. Inferimos que esta ambição está directamente ligada à aquisição da autonomia financeira por parte das pessoas cegas. Em relação ao emprego, a ADEVIC tem dado uma colaboração importante na formação que oferece. De referir que metade dos entrevistados tenciona continuar os estudos até concluir o ensino universitário. Os entrevistados que abandonaram os estudos, também manifestaram a intenção de retomar os estudos, aliás um dos que abandonou afirmou *“N ka ta dexa di studa, es anu kin dexa, N ta kontinua studo so qui N kre faze un formason es anu otu anu N ta y ritoma skola”*⁶⁹ (ENT3). Consideramos que essa é uma intenção importante, até porque um dos participantes é funcionário público, encontrando-se empregado há muitos anos, porém, tem a intenção de retomar os estudos. Esta intenção e a realidade encontrada no percurso escolar dos sujeitos participantes do estudo não convergem com a tendência nacional sobre a escolarização dos deficientes em que cerca de 42% da população portadora de deficiência nunca estudou (INE, 2001c).

A Atitude da Sociedade Praiense e a Pessoa Cega

Quanto à opinião sobre a atitude da sociedade praiense (Quadro 17, anexo IV) a maioria dos entrevistados considera que a sociedade praiense não está sensibilizada para a deficiência. As razões que sustentam esta opinião relacionam-se com as atitudes das pessoas da sociedade praiense, tendo a maioria afirmado ter sido já discriminada. Os

⁶⁹ *“eu não deixo de estudar, este ano é que deixei. Eu vou continuar o estudo, só que quero fazer uma formação este ano. No próximo ano vou retomar a escola”*

exemplos de discriminação referem-se a ouvir chamar determinados nomes que aparecem nas telenovelas e afirmações como *“...bo bu ka ta pode studa ka podi ser ami..”*⁷⁰ (ENT3), fornecimento de pistas erradas quando caminham na direcção certa, não chamar estes indivíduos pelo respectivo nome, mas sim chamá-los de cego, entre outros aspectos. Os que consideram existir alguma sensibilização são de opinião que as *“pessoas estão mais sensibilizadas... em ceder lugar no autocarro, em ajudar um deficiente visual a atravessar a rua. Nota-se que já há uma, há tendência para, para, para tanto para uma mudança positiva”* (ENT1). Consideramos que é necessário fazer mais em relação às atitudes da sociedade praiense, por este motivo um entrevistado é de seguinte opinião *“...nós estamos na mesma balança faço muitas coisas que, uma pessoa que considera normal não faz”* (ENT6).

Por outro lado, ainda existem algumas pessoas que apreciam de forma negativa a escolarização das pessoas cegas, situações evidenciadas pelo participante número 5 *“...gentis fla... Pedro, (nome fictício)... ka mesti ba skola tirmodi e ka ta skrebe, e ka ta lê. N ta lenbra nha mãi ta fla: e ka ta lê, e ka ta skrebe má e ta obi”*⁷¹ (ENT5). Todas estas situações evidenciam a existência de alguma falta de sensibilização da sociedade acerca da escolarização destes sujeitos.

⁷⁰ *“...tu não podes estudar não devia ser eu...”*

⁷¹ *“...as pessoas diziam... Pedro (nome fictício) não precisa ir à escola uma vez que ele não escreve e não lê. Eu me lembro da minha mãe a dizer: ele não lê e não escreve, mas ele ouve”*

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo apresentamos as conclusões do estudo, os constrangimentos verificados no decorrer do estudo e, finalmente algumas recomendações que poderão facilitar a escolarização dos alunos cegos.

6.1. Conclusões

Após a análise dos dados recolhidos através da entrevista a seis pessoas cegas da cidade da Praia surgem-nos as conclusões que a seguir apresentamos.

Das características do percurso escolar das pessoas cegas deste estudo, concluímos que mais de metade dos participantes do estudo não frequentou a educação pré-escolar, tendo em consideração que este subsistema de educação constitui uma fase de socialização por excelência e sabendo ainda da sua importância para o desenvolvimento das crianças, pois permite estímulos e treino precoce para os alunos cegos, aspectos que permitem a construção de uma base sólida sobre qual a aprendizagem se vai desenvolver.

Os dados apontam para uma tendência das pessoas cegas entrarem tardiamente na escola, isto é, uns após a idade legal exigida, 6 anos de idade, e outros na fase adulta. Concluímos ainda que as pessoas cegas que participaram no estudo são escolarizadas na escola regular, excepção aos que entram na escola já adultos, os quais frequentam o Ensino Básico Integrado na Escola de Deficientes Visuais «Manuel Júlio».

Mesmo nestas circunstâncias, é notório o envolvimento das famílias dos alunos cegos na sua escolarização, criando condições para que estudem e projectando nelas a ideia de serem bem sucedidos e de estarem incluídos na escola regular. Consideramos este envolvimento de relevada importância para a motivação destes alunos. Supomos que este envolvimento familiar na sua escolarização estará directamente ligado ao desejo das famílias dos alunos cegos verem os seus filhos com maior autonomia. Inferimos que a aposta das famílias na escolarização dos seus filhos cegos tem por objectivo

conseguirem um emprego/profissão, de modo a serem autónomos, a não dependerem de terceiros e a terem uma vida como as outras pessoas “ditas normais”.

A escolarização conjunta de alunos cegos e alunos sem NEE é uma ideia defendida pelos sujeitos entrevistados. Este posicionamento está de acordo com as orientações dos documentos nacionais e internacionais.

Inferimos que do ponto de vista de relacionamento interpessoal na escola, onde os alunos cegos estudam ou estudavam, existe ou existiu, quase sempre, um bom relacionamento entre alunos cegos, restantes colegas, professores e funcionários da escola. Isto é, os dados apontam para um relacionamento normal entre os diferentes actores da comunidade escolar, o que nos permite concluir que na comunidade escolar dos sujeitos entrevistado, os alunos cegos são tratados como os restantes colegas sem limitação visual, situação que consideramos essencial para o sucesso escolar dos alunos cegos. O entendimento perfeito entre os alunos cegos e os restantes membros da comunidade escolar é um aspecto facilitador das ajudas de que os alunos cegos necessitam, por exemplo em relação à leitura das fichas nos trabalhos de sala de aula, nos trabalhos de grupo fora da escola, assim como na gravação das fichas de estudo e ou das matérias leccionadas nas aulas.

Das dificuldades no percurso escolar, inferimos que existem limitações nas escolas regulares frequentadas pelos nossos entrevistados, para um atendimento eficaz dos alunos cegos. Dessas limitações destacamos a falta e ou até a inexistência de materiais específicos e equipamentos especializados, como é o caso da inexistência de tecnologias específicas. A falta de materiais e equipamentos é referenciada como uma das maiores dificuldades que os alunos cegos enfrentam na sua escolarização. Estas circunstâncias têm dificultado a escolarização dos alunos cegos deste estudo.

Os dados demonstram ainda que os materiais de estudo nomeadamente livros e fichas estão todos a negro e os alunos cegos demoram algum tempo para procederem a passagem destes materiais de negro para o sistema Braille. Nestas circunstâncias, necessitam sempre de um intermediário para auxiliar na gravação das matérias e fichas de estudo.

Com os dados acima mencionados, pode concluir-se que a limitação de materiais e equipamentos especializados afecta o processo de ensino e aprendizagem, mas não afecta o percurso escolar pois, as pessoas que participaram no estudo prosseguem ou prosseguiram os estudos apesar dos condicionalismos em termos de materiais específicos e equipamentos especializados e os que abandonaram não foi motivado pela escassez destes materiais e equipamentos. Parece que o facto de terem deficiência visual e de enfrentarem dificuldades motiva-os mais do que os desmotiva na procura do sucesso escolar.

Consideramos ainda que um dos intervenientes fundamentais no processo da escolarização dos alunos cegos é o professor. Este tem um papel determinante no sucesso da escolarização destes alunos. Neste sentido, admitimos que o percurso escolar dos nossos entrevistados demonstra algum esforço por parte dos professores da escola regular, mesmo com as condições limitadas ainda existentes. Contudo, percebemos também que existe alguma limitação em relação à formação específica dos mesmos para trabalharem com alunos cegos.

Os dados permitem-nos inferir que, mesmo com as limitações ainda existentes nas escolas regulares frequentadas pelos indivíduos que participaram no estudo, estes participam nas actividades de sala de aula sem dificuldades de maior. Contudo, esta participação exige uma estreita colaboração entre alunos cegos e os seus colegas sem limitação visual. Consideramos que este aspecto é facilitado pelo nível de relacionamento que existe entre alunos cegos, professores, funcionários da escola e respectivos colegas sem NEE. Conseguimos perceber ainda que os alunos cegos que participaram no estudo têm a percepção de que as suas avaliações são iguais às dos alunos sem limitações visuais. Este aspecto é importante na medida em que demonstra que na escolarização dos indivíduos com limitações não existe “facilitismo”, sendo tratados como os restantes colegas da turma, embora em função das suas necessidades específicas.

Concluimos que todas as pessoas cegas entrevistadas tencionam continuar os estudos ou retomá-los (para os participantes que deixaram de estudar). cremos que esta intenção está associada à ideia de que a escolarização da pessoa cega contribui para que ela venha aceder a uma formação ou a adquirir um emprego/profissão, contribuindo deste

modo para o ingresso no mercado de trabalho e sua integração na sociedade. Pelas opiniões recolhidas percebemos que este é um desejo dos cegos entrevistados e das suas famílias, visto que é considerado um aspecto importante para a sua autonomia.

Mesmo com a sensibilização já feita sobre a deficiência na cidade da Praia, associada ainda à criação de algumas organizações da sociedade civil ligada a várias deficiências, conseguimos perceber, pelos dados analisados, que ainda existem determinadas atitudes que denotam alguma falta de sensibilidade da sociedade praiense a respeito das pessoas cegas. Estas atitudes apelam para uma maior sensibilização social, demonstrando que a pessoa cega é útil à sociedade e necessita do apoio das pessoas que vêm.

Mesmo com as limitações que condicionaram o nosso estudo consideramos que conseguimos atingir os objectivos propostos à partida e confirma as hipóteses formuladas. Assim, consideramos que os alunos cegos que participaram no estudo, fazem (fizeram) um percurso escolar caracterizado por limitações ao nível dos recursos materiais específicos e equipamento especializado, dos recursos humanos com qualificação específica, das atitudes de determinadas pessoas que não incentivam a escolarização destes indivíduos. Mesmo nestas circunstâncias adversas que, interferem de forma negativa no percurso escolar dos alunos cegos entrevistados, estes demonstram uma atitude positiva, um esforço contínuo para ultrapassar estas e outras situações. Por mérito próprio, apoio familiar associado a um ambiente de bom relacionamento interpessoal na escola regular, conseguiram ultrapassar estas barreiras, fazer o percurso escolar e concluir o ensino universitário.

6.2. Constrangimentos do Estudo

O nosso entendimento é que qualquer trabalho de investigação não é um projecto fechado e acabado, mas um processo aberto e dinâmico na busca de novos conhecimentos. Por este motivo, consideramos que muitas vezes é difícil controlar determinadas limitações algumas internas e outras externas ao processo de investigação. Deste modo, ao longo desta investigação, enfrentamos vários constrangimentos, com destaque para os que a seguir apresentamos.

Os problemas técnicos verificados com os aparelhos utilizados na gravação condicionaram o nosso trabalho.

O número elevado de pessoas entrevistadas, o que nos levou a perder imenso tempo com a transcrição das entrevistas e a grande quantidade de material a analisar pelo tempo de que dispúnhamos para este projecto.

Mesmo com a insistência da nossa parte, nalgumas entrevistas, os sujeitos tiveram relatos resumidos o que nos impossibilitou a exploração aprofundada de determinados aspectos.

A entrevista foi conduzida na língua portuguesa, mas para não condicionar os participantes, deixamos todos entrevistados livres para optarem pela linguagem que se sentiam à vontade. Neste sentido, alguns entrevistados responderam em crioulo e outros em português e alguns ainda em português e crioulo. Esta situação conduziu a muitas dificuldades na transcrição das entrevistas, visto que fomos fiéis aos relatos dos participantes, e as entrevistas em crioulo foram transcritas em crioulo. Contudo, traduzimos para a língua portuguesa todos os extractos das entrevistas utilizados no trabalho. As transcrições das entrevistas em crioulo foram feitas com recurso ao ALUPEC. Supomos que estes procedimentos poderão nalguns casos condicionar a fiabilidade do relato.

A não realização do estudo comparativo em relação ao percurso escolar dos alunos sem limitações visuais, o não cruzamento da percepção dos estudantes com a dos professores, assim como o não cruzamento da percepção da família com a percepção dos professores dos alunos cegos e a impossibilidade de generalizar os resultados, são ainda outros constrangimentos deste estudo, que poderão ser retomados em estudos posteriores.

6.3. Recomendações

Tendo em consideração os resultados do estudo, fizemos algumas propostas que apresentamos de seguida.

A necessidade de realizar uma sensibilização às famílias das crianças cegas, para a importância dos seus filhos frequentarem a educação pré-escolar. É importante criar

condições para que estas crianças possam desenvolver as suas capacidades, vivenciar situações naturais de socialização, assim como aprender a movimentar-se nos diversos ambientes da comunidade, a explorar o mundo onde vivem e a contactar de uma forma mais precoce com a linguagem escrita. Julgamos estes aspectos fundamentais na sua educação, podendo contribuir para um ingresso mais atempado na escola do ensino básico.

Do mesmo modo consideramos importante haver uma maior sensibilização para as questões da Orientação e Mobilidade por parte das famílias com filhos cegos, bem como das instituições ligadas à sua educação. É essencial que as crianças cegas iniciem precocemente o treino da O&M, no sentido de promover a sua autonomia. Esse treino deve iniciar-se aquando à sua entrada para a educação pré-escolar. Assim consideramos que a frequência deste subsistema de educação por parte destas crianças é de suma importância.

É igualmente importante a criação de melhores condições a nível da formação dos docentes, não apenas em termos da formação especializada em Educação Especial, mas também a nível da formação inicial e contínua de modo a melhorar o desempenho dos professores na escolarização destes alunos. É essencial capacitar docentes e outros técnicos para que possam estar munidos de ferramentas pedagógicas que lhes permitam responder de uma forma mais adequada às necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em geral e dos cegos em particular.

É necessário ainda dotar as escolas regulares com recursos materiais específicos e equipamentos especializados, de modo a diminuir as dificuldades enfrentadas pelos alunos cegos ao longo do seu percurso escolar. Tendo em consideração que os benefícios da escolarização conjunta são superiores aos constrangimentos, há necessidade de criar mais condições ao nível dos recursos nas escolas regulares de modo a permitir uma resposta da escola em função das necessidades que os alunos apresentam. Até porque os avanços tecnológicos permitiram a colocação no mercado de equipamentos altamente sofisticados que minimizam as dificuldades enfrentadas pelos alunos cegos ao longo do percurso escolar. Consideramos ainda importante a melhoria de condições em relação aos livros e materiais de estudo, nomeadamente em relação ao

acesso e tradução para o Braille, de forma a responderem às necessidades dos alunos cegos.

Incluímos ainda a necessidade de melhoria em termos de materiais individuais utilizados pelos cegos com destaque para gravador, recurso indispensável para a gravação das aulas e materiais de estudo. De modo pensamos que é necessário maior atenção aos materiais de estudo visto que existem poucos ou praticamente não existem materiais de estudo em Braille, aspecto que dificulta a autonomia dos alunos cegos no estudo.

Consideramos ainda ser útil o estabelecimento de protocolos entre instituições, como seja por exemplo a ADEVIC e as escolas regulares que têm alunos cegos incluídos. Esta situação poderia contribuir para melhorar o acesso às tecnologias por parte dos alunos cegos, e conseqüentemente permitir-lhes um maior acesso à informação. Estes aspectos podem ter repercussões positivas no seu processo de escolarização.

Em função dos nossos dados e para permitir uma melhor resposta da escola, propomos ainda como estratégias de inclusão uma maior sensibilização da comunidade escolar, de modo a alterar atitudes dos professores em relação aos alunos cegos, a diferenciação de respostas educativas em função de cada situação e o respeito pelas necessidades individuais dos alunos cegos.

Em relação à sociedade praiense, propomos uma maior sensibilização sobre a problemática da deficiência, no sentido de diminuir determinadas atitudes consideradas discriminatórias, ou seja é necessário sensibilizar a sociedade que qualquer indivíduo “dito normal” por diversas situações da vida um dia poderão enfrentar esta realidade. Para eliminar ou minimizar esta situação pensamos ser útil uma maior visibilidade às acções e actividades organizadas pelas diferentes associações que lidam com a problemática da deficiência.

Apesar de alguma autonomia demonstrada pelos sujeitos entrevistados em relação à mobilidade, consideramos ser útil criar condições de modo a garantir o transporte de e para escola dos alunos cegos. Esta situação pode diminuir os riscos de acidentes que podem acontecer no percurso casa-escola-casa, numa cidade capital com um parque considerável de automóvel, congestionamento de trânsito, obstrução das vias, etc.

Julgamos ainda ser útil a eliminação das barreiras arquitectónicas em locais frequentados por pessoas cegas. Incluímos também o nivelamento dos passeios e a remoção dos buracos existentes nos mesmos, assim como a desobstrução dos locais destinados às paragens dos autocarros. Do mesmo modo, consideramos que é necessária maior fiscalização ao nível do trânsito, de modo a evitar o estacionamento dos veículos nos passeios e a punição dos infractores. Este aspecto facilita a vida destas pessoas bem como de todos os outros cidadãos.

Tendo em consideração que o normativo legal já existe, consideramos importante a criação de condições para uma maior inserção profissional das pessoas cegas.

BIBLIOGRAFIA

Aguiar, M. (1993). Uma abordagem para a implementação do ensino especial integrado em Cabo Verde. *Educação*, nº 6, pp.4-6.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Alves, F.; Faria, G.; Silva, I. & Mota, S. (2009). As TIC como instrumento de autonomia. *Diversidades*, nº 23, pp.13-17.

Amaral, I. (1964). *Santiago de Cabo Verde. A terra e os homens*. Nº 48, 2ª Série.

Aranha, M. (2005). (org.). *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação do Brasil.

Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. (5ª Edição). Rio de Janeiro: Vozes.

Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (4ª Edição). Lisboa: Edições 70.

Bénard da Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, nº 9, pp. 151-163.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bonatti, F. (2005). *Desenvolvimento de equipamento de auxílio à visão subnormal*. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Arquitectura & Urbanismo e Faculdade de Medicina.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Dardig, J. (2006). A importância dos pais na educação especial. *Educar Hoje*, edição especial, pp. 32-33.

De Masi, I. (2002). *Programa nacional de apoio à educação de deficientes visuais. Formação de professor. Deficiente visual educação e reabilitação*. Ministério da Educação do Brasil.

De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dias, M. (1995). *Ver, não ver e conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Do Monte, F. & Dos Santos, I. (coord.) (2004). *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: Deficiência visual*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação do Brasil.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE como as educar? *Inovação*, nº 7, pp. 23-35.

Haguette, T. (2007). *Metodologias qualitativas na sociologia*. (11ª Edição). Rio de Janeiro: Vozes.

Haywood, K. M. (1993). *Life span motor development*. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Henriques, I. & Spínola, S. (2009). Desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças com deficiência visual: uma perspectiva. *Diversidades*, nº 23, pp.4-6.

Herbert, M; Goyette G; & Boutin (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. (2ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Horton, J. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Instituto Nacional de Estatística. (2000). *População Portadora de Deficiência Censo 2000*. Praia: Instituto Nacional de Estatística.

Instituto Nacional de Estatística. (2002). *Santiago – Praia*. Praia: Instituto Nacional de Estatística.

Ladeira, F. & Queirós, S. (2002). *Compreender a baixa visão*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Apoios Educativos.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Madureira, I. & Leite, T. (2007). Educação inclusiva e formação de professores: Uma visão integrada. *Diversidades*, nº 17, pp.12-16.

Mendonça, A.; Miguel, C.; Neves, G.; Micaelo, M. & Reino, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão. Orientações curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos – PROMEF. (2003). *Plano Estratégico Para a Educação (PEPE)*. (versão zero). Praia: MEVRH/PROMEF.

Ministério da Educação e Ensino Superior. (2007). Relatório final das visitas de acompanhamento ao pólo educativo nº XXIX de São Francisco. Praia: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário – Direcção do Ensino Secundário Geral.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, nº 9, pp.139-149.

Nunes, C. (2008). (org.). Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita – organização da resposta educativa: Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Pereira, F. (1998). Perspectiva histórica da educação especial. In *Apoio Educativo e Inclusão*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Perez-Pereira & Conti-Ramsden (1999). Language Development and social interaction in blind children. Essay in Development Psychology. Psychology Press, Ltd.

Quintas, J. (2000). Ser igual na diferença. *Revista Educação Especial*, nº 29, pp.17-20.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigações em ciências sociais* (4ª Edição). Lisboa: Gradiva.

Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar; lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. (I Volume). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2001). (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva*. In *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial – Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais – Apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*(11). Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, pp. 63-83.

Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNPRIPD, nossa adaptação) (2005). *Como ajudar um cego*. (5ª Edição). Lisboa: Autor.

Siaulys, M. (“n.d.”). *Aprendendo junto com papai e mamãe. Sugestões para as famílias das crianças com baixa visão*. Laramara: Brasil.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SITOGRAFIA

ADEVIC. (2008). Informação/Educação/Comunicação/Prevenção. Acedido a 19 de Novembro de 2008 de <http://www.adevic.cv/informacoes.html>

Bishop, V. (1991). Preschool Children with visual impairments. Revisto em 1996 por Texas School for the Blind and Visually Impaired. Acedido a 26 de Março de 2009 de <http://www.tsbvi.edu/Education/preschool.htm>

Hernández, E. & Plaza, C. (2004). La deficiencia visual. In Viñas, P. & Rey, E. (coord.). (2004). La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Acedido a 06 de Fevereiro de 2009, de <http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/indice.htm>

Castro, J. (1998). Orientação e mobilidade: alguns aspectos da evolução da autonomia de pessoa deficiente visual. Acedido a 06 de Fevereiro de 2009, de http://200.156.28.7/Núcleo/media/common/Nossos_Meios_RBC_Rev/Jun1998_Artigo_2.doc

Instituto Nacional de Estatística. (2001-a). Vamos falar de Cabo Verde. Vamos falar de Cabo Verde, da nossa gente, como vivemos, das nossas condições de conforto e higiene. Acedido a 06 de Dezembro de 2008, de <http://www.ine.cv/actualise/artigos/files/Vamos%20falar%20de%20Cabo%20Verde.pdf>

Instituto Nacional de Estatística. (2001-b). Vamos falar da cidade da Praia. Acedido a 06 de Dezembro de 2008, de <http://www.ine.cv/actualise/artigos/files/Vamos%20falar%20da%20cidade%20da%20Praia.pdf>.

Instituto Nacional de Estatística. (2001-c). População portadora de Deficiência. Acedido a 06 de Dezembro de 2008, de <http://www.ine.cv/actualise/artigos/files/artigo%20deficiencia.pdf>.

Ministério da Educação e Ensino Superior. (2008a). Educação Especial. Acedido a 06-12-08 de http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=96

Santa Casa da Misericórdia do Porto (SCMP). (2008). O que é o Sistema Braille? Acedido a 25 de Novembro de 2008, de http://www.scmp.pt/pagegen.asp?SYS_PAGE_ID=875152

Silva, A. (2003). Praia de Santa Maria de Esperança. Acedido a 11 de Janeiro de 2007, de www.cmp.cv.

Vilela, A. (2009). Os sentidos: visão, audição, paladar olfato e tato. Acedido a 27 de Janeiro de 2009, de www.afh.bio.br/sentidos/sentidos1.asp

www.governo.cv (2009). Dados gerais – Cabo Verde: breve apresentação. Acedido a 30 de Maio de 2009 de <http://www.governo.cv/>

web5.ehost-services.com. (2008). Olho e visão. Acedido a 01 de Dezembro de 2008, de <http://web5.ehost-services.com/iqmedportugal/ofthalmologiageral.htm>.

www.compuland.com.br. (2009). Anatomia ocular – revisão. Acedido a 27 de Janeiro de 2009, de <http://www.compuland.com.br/anatomia/olho.htm>.

[www.cpuc](http://www.cpuc.org) (2009). Os cães-guia em Portugal. Acedido a 09 de Janeiro de 2009, de <http://www.cpuc.org.pt/cao-portugal.html>

www.electrosertec.pt, (2008). Procurar punção. Acedido a 01 de Dezembro de 2008, de http://electrosertec.pt/esert/index.php?keyword=pun%E7%E3o&Search=Procurar&Itemid=1&option=com_virtuemart&page=shop.browse

www.laboratoriorigor.br (2009). O olho humano – anatomia. Acedido a 27 de 01 2009 de <http://www.laboratoriorigor.com.br/anatomia.html>

www.milopticas.no.sapo.pt (2009). Anatomia. Acedido a 27 de Janeiro de 2009, de <http://milopticas.no.sapo.pt/anatomia.htm>

www.tiflotecnia.com (2009). Orientação e mobilidade: bengalas. Acedido a 08 de Janeiro de 2009, de <http://www.tiflotecnia.com/produtos/orientacao/bengalas.html>

www.tiflotecnia.com (2009). Produtos: educação, lazer e desporto”. Acedido a 08 de Janeiro de 2009 de <http://www.tiflotecnia.com/produtos/educacao/educacao.html>

www.tiflotecnia.com (2009). Hardware: index. Acedido a 08 de Janeiro de 2009 de <http://www.tiflotecnia.com/produtos/hardware/braille-index.html>

DOCUMENTO OFICIAL

Assembleia Nacional (2000). *Constituição da República de Cabo Verde – 1ª Revisão Ordinária*. Praia. Assembleia Nacional.

Boletim Oficial n.º 47, de 22 de Novembro de 1993. IIª Série. (Estatutos da ADEVIC).

Lei 103/III/90, de 29 de Dezembro. *Boletim Oficial* n.º 52/90. Iª Série. (Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano).

Lei 113/V/99, de 18 de Outubro. *Boletim Oficial* n.º 38/99. Iª Série. (Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano).

Lei 122/V/2000, de 12 de Junho. *Boletim Oficial* n.º 17/00. Iª Série. (Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência).

ANEXO I – Guião de Entrevistas

Guião I – Alunos cegos que estão a estudar no Ensino Secundário.

Bloco temático	Objectivos específicos	Questões	Tópicos
1. Legitimação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Breve conversa com o entrevistado de modo a criar um ambiente favorável à entrevista.	1- Breve apresentação do estudo. 2- Pedir a colaboração e realçar a importância das informações para o estudo. 3- Explicar a metodologia da entrevista. 4- Informar sobre o anonimato da entrevista e a confidencialidade dos dados. 5- Pedir a autorização para gravar a entrevista e apresentar o compromisso de apagar a gravação após a análise dos dados.
2. Caracterização do sujeito participante	Recolher informações pessoais do indivíduo	Género. Data nascimento.	a) Masculino/feminino
	Recolher informações sobre a sua história escolar	Frequência do pré-escolar. EBI idade de entrada, duração. ES público/privado, idade de entrada. Ano e área de estudo. Vais à escola sozinho? Que meio de transporte utilizas?	a) Sim/não a) Público/privado a) 7º-8º-9º-10º-11º-12º b) ES – H – CT- Artes a) Sim/não b) Transporte público/familiar, a pé, outro
	Recolher informações sobre o seu problema	Cegueira congénita/adquirida. Idade de diagnóstico.	a) Congénita/adquirida

	visual		
3. Família	Recolher informações sobre: - Outros casos de cegueira na família	1. Na tua casa existe outra pessoa cega? E na tua família? A causa da cegueira foi congénita ou adquirida?	a) Sim/não b) Congénita/adquirida
	- A participação da família na vida escolar do sujeito	2. A participação dos pais na “vida escolar” é importante para sucesso escolar dos filhos. Os teus pais iam à tua escola no EBI falar com os teus professores? Eles participavam nas reuniões e noutras actividades da escola? Quando entregas as tuas provas de avaliação aos teus pais e informas sobre o teu resultado escolar no fim do ano, o que eles dizem? 3. Os teus pais incentivam os teus estudos? Como? 4. Qual é a expectativa dos teus pais sobre os teus estudos?	a) Sim/não b) Sim/não a) Sim/não
	- A percepção da família sobre a escola	5. Qual é a opinião dos teus pais sobre a tua escola regular? O que eles pensam da tua escola em relação à inclusão de crianças cegas? Como acham que a escola trata as pessoas cegas?	
	Recolher informações sobre o nível de escolaridade dos pais	6. Qual é o nível de escolaridade dos teus pais?	a) P-EBI, ES, ESU M- EBI, ES, ESU
4. Escola	Recolher informações e	7. Como te deslocas na escola regular? Qual a tua opinião	a) Bengala, colegas como guia, outra

	percepções sobre: - Mobilidade;	sobre a organização do espaço? Esta facilita ou dificulta a tua deslocação? Porquê?	b) Facilita/dificulta
	- Relação interpessoal;	8. O relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso dos indivíduos. Como é a tua relação com os teus colegas, funcionários da escola e professores? Quais as maiores dificuldades que sentes a este nível? O que tens feito para ultrapassar essas dificuldades?	
	- Condições/ actividades na sala de aula;	9. Nas aulas e nos trabalhos de grupo fazes as mesmas tarefas que os teus colegas normovisuais? Como te sentes a participar nessas actividades? Quando estás a participar nas actividades de grupo com os teus colegas normovisuais precisas de algum apoio específico? De que apoio necessitas? 10. Como são as tuas provas de avaliação? (são iguais às dos teus colegas, ou não?) Estão em Braille ou a negro? 11. Quando estás a estudar, em casa, existe alguma pessoa que te ajuda? Quem te ajuda?	a) Mesmas tarefas/tarefas diferentes b) Sim/não a) Braille/negro a) Sim/não b) Professores do ensino regular, técnicos da Educação Especial, técnicos da associação, outras
	- Materiais/ equipamentos especializados;	12. Quais são os materiais que usas na sala de aula? Os teus materiais (livros e fichas) estão em Braille ou a negro? Utilizas materiais da escola regular (pauta, punção)? Porquê?	a) Braille/negro b) Sim/não

		<p>20. Na tua opinião o que deveria ser feito para ultrapassar as dificuldades que sentiste? És capaz de dares sugestões do que poderia diminuir as dificuldades que os alunos cegos enfrentam no percurso escolar?</p> <p>21. Consideras que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas? Porquê?</p>	a) Sim/não
5. Sociedade	Recolher informação sobre a percepção do comportamento da sociedade praiense	<p>22. Qual a tua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas? Ela está preparada para conviver com as pessoas cegas? Porquê? Alguma vez foi discriminado? O que deveria ser feito?</p>	<p>a) Sim/não</p> <p>b) Sim/não</p>
			Agradecer a colaboração

Guião II – Alunos cegos que concluíram o Ensino Superior.

Bloco temático	Objectivos específicos	Questões	Tópicos
1. Legitimação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Breve conversa com o entrevistado de modo a criar um ambiente favorável à entrevista.	1- Breve apresentação do estudo. 2- Pedir a colaboração e realçar a importância das informações para o estudo. 3- Explicar a metodologia da entrevista. 4- Informar sobre o anonimato da entrevista e a confidencialidade dos dados. 5- Pedir a autorização para gravar a entrevista e apresentar o compromisso de apagar a gravação após a análise dos dados.
2. Caracterização do sujeito participante	Recolher informações pessoais do indivíduo	Género. Data nascimento.	a) Masculino/feminino
	Recolher informações sobre a sua história escolar	Frequência do pré-escolar. EBI idade de entrada, duração. ES público/privado, idade de entrada. Ia à escola sozinho? Que meio de transporte utilizava?	a) Sim/não a) Público/privado a) Sim/não b) Transporte público/familiar, a pé, outro
	Recolher informações sobre o seu problema visual	Cegueira congénita/adquirida. Idade de diagnóstico.	a) Congénita/adquirida
3. Família	Recolher informações	1. Na sua casa existe outra pessoa cega? E na sua família?	a) Sim/não

	sobre: - Outros casos de cegueira na família	A causa da cegueira foi congénita ou adquirida?	b) Congénita/adquirida
	- A participação da família na vida escolar do sujeito	2. A participação dos pais na “vida escolar” é importante para sucesso escolar dos filhos. Os seus pais iam à sua escola falar com os seus professores? Eles participavam nas reuniões e noutras actividades da escola? Quando entregava as suas provas de avaliação aos seus pais e informava sobre o seu resultado escolar no fim do ano, o que eles diziam? 3. Os seus pais incentivavam os seus estudos? Como? 4. Qual foi a expectativa dos seus pais sobre os seus estudos?	a) Sim/não b) Sim/não a) Sim/não
	-A percepção da família sobre a escola	5. Qual foi a opinião dos seus pais sobre a sua escola regular? O que eles pensavam da sua escola em relação à inclusão de crianças cegas? Como acham que a escola trata as pessoas cegas?	
	Recolher informações sobre o nível de escolaridade dos pais	6. Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?	a) P-EBI, ES, ESU M- EBI, ES, ESU
4. Escola	Recolher informações e percepções sobre: - Mobilidade;	7. Como deslocava na escola regular? Qual a sua opinião sobre a organização do espaço? Esta facilitava ou dificultava a sua deslocação? Porquê?	a) Bengala, colegas como guia, outra b) Facilita/dificulta

	- Relação interpessoal;	8. O relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso dos indivíduos. Como era a sua relação com os seus colegas, funcionários da escola e professores? Quais as maiores dificuldades que sentiu a este nível? O que fez para ultrapassar essas dificuldades?	
	- Condições/ actividades na sala de aula;	9. Nas aulas e nos trabalhos de grupo fazia as mesmas tarefas que os outros colegas normovisuais? Como sentia a participar nessas actividades? Quando estava a participar nas actividades de grupo com os seus colegas normovisuais precisava de algum apoio específico? De que apoio necessitava? 10. Como eram as suas provas de avaliação? (eram iguais às dos seus colegas, ou não?) Estavam em Braille ou a negro? 11. Quando estava a estudar, em casa, existia alguma pessoa que lhe ajudava? Quem lhe ajudava?	a) Mesmas tarefas/tarefas diferentes b) Sim/não a) Braille/negro a) Sim/não b) Professores do ensino regular, técnicos da Educação Especial, técnicos da associação, outras
	- Materiais/ equipamentos especializados;	12. Quais eram os materiais que usava na sala de aula? Os seus materiais (livros e fichas) estavam em Braille ou a negro? Utilizava materiais da escola regular (pauta, punção)? Porquê? 13. Existiam equipamentos especializados (máquina Braille, computador adaptado, impressora Braille) na sua escola	a) Braille/negro b) Sim/não

		regular? Tinha acesso a estes equipamentos? Quando? Quem te ensinou a trabalhar com esses equipamentos? Qual é a sua opinião sobre a utilidade desses equipamentos?	a) Sim/não b) Sim/não
	- Braille;	14. O Sistema Braille é fundamental na aprendizagem dos invisuais. Onde aprendeu Braille? Antes de aprender Braille sabia ler e escrever? Quais as dificuldades sentidas nessa aprendizagem?	a) Escola regular, associação, outro b) Sim/não
	- Opinião/percepção sobre inclusão escolar;	15. Na sua opinião os alunos cegos devem estudar na mesma sala/escola que os outros alunos normovisuais? Porquê? 16. Como consideras ser o seu desempenho ao longo dos estudos? 17. Tendo em consideração o percurso escolar que fez, qual a sua opinião sobre a preparação dos professores da escola regular para atenderem alunos cegos? 18. Todos os alunos enfrentam dificuldades durante os estudos. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por si no EBI, no ES e no ESU? 19. Na sua opinião o que deveria ser feito para ultrapassar as dificuldades que sentiu? És capaz de dar sugestões do que poderia diminuir as dificuldades que os alunos cegos enfrentam no percurso escolar?	a) Sim/não

		20. Considera que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas? Porquê?	
5. Sociedade	Recolher informação sobre a percepção do comportamento da sociedade praiense	21. Qual a sua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas? Ela está preparada para conviver com as pessoas cegas? Porquê? Alguma vez foi discriminado? O que é preciso fazer?	a) Sim/não b) Sim/não
			Agradecer a colaboração

Guião III – Pessoas cegas que não concluíram o Ensino Superior, (idade igual ou inferior a 40 anos).

Bloco temático	Objectivos específicos	Questões	Tópicos
1. Legitimação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Breve conversa com o entrevistado de modo a criar um ambiente favorável à entrevista.	1- Breve apresentação do estudo. 2- Pedir a colaboração e realçar a importância das informações para o estudo. 3- Explicar a metodologia da entrevista. 4- Informar sobre o anonimato da entrevista e a confidencialidade dos dados. 5- Pedir a autorização para gravar a entrevista e apresentar o compromisso de apagar a gravação após a análise dos dados.
2. Caracterização do sujeito participante	Recolher informações pessoais do indivíduo	Género. Data nascimento.	a) Masculino/feminino
	Recolher informações sobre a sua história escolar	Frequência do pré-escolar. EBI idade de entrada, duração. ES público/privado, idade de entrada. Ano e área de estudo. Ia à escola sozinho? Que meio de transporte utilizava?	a) Sim/não a) Público/privado a) 7º-8º-9º-10º-11º-12º b) ES – H – CT a) Sim/não b) Transporte público/familiar, a pé, outro
	Recolher informações sobre o seu problema visual	Cegueira congénita/adquirida. Idade de diagnóstico.	a) Congénita/adquirida

3. Família	Recolher informações sobre: - Outros casos de cegueira na família	1. Na sua casa existe outra pessoa cega? E na sua família? A causa da cegueira foi congénita ou adquirida?	a) Sim/não b) Congénita/adquirida
	- A participação da família na vida escolar do sujeito	2. A participação dos pais na “vida escolar” é importante para sucesso escolar dos filhos. Os seus pais iam à sua escola falar com os seus professores? Eles participavam nas reuniões e noutras actividades da escola? Quando entregava as suas provas de avaliação aos seus pais e informava sobre o seu resultado escolar no fim do ano, o que eles diziam? 3. Os seus pais incentivavam os seus estudos? Como? 4. Qual foi a expectativa dos seus pais sobre os seus estudos?	a) Sim/não b) Sim/não a) Sim/não
	- A percepção da família sobre a escola	5. Qual foi a opinião dos seus pais sobre a sua escola regular? O que eles pensavam da sua escola em relação à inclusão de crianças cegas? Como acham que a escola trata as pessoas cegas?	
	Recolher informações sobre o nível de escolaridade dos pais	6. Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?	a) P-EBI, ES, ESU M- EBI, ES, ESU
4. Escola	Recolher informações e percepções sobre:	7. Como deslocava na escola regular? Qual a sua opinião sobre a organização do espaço? Esta facilitava ou	a) Bengala, colegas como guia, outra b) Facilita/dificulta

	- Mobilidade;	dificultava a sua deslocação? Porquê?	
	- Relação interpessoal;	8. O relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso dos indivíduos. Como era a sua relação com os seus colegas, funcionários da escola e professores? Quais as maiores dificuldades que sentiu a este nível? O que fez para ultrapassar essas dificuldades?	
	- Condições/ actividades na sala de aula;	9. Nas aulas e nos trabalhos de grupo fazia as mesmas tarefas que os seus colegas normovisuais? Como sentia a participar nessas actividades? Quando estava a participar nas actividades de grupo com os seus colegas normovisuais precisava de algum apoio específico? De que apoio necessitava? 10. Como eram as suas provas de avaliação? (eram iguais às dos seus colegas, ou não?) Estavam em Braille ou a negro? 11. Quando estava a estudar, em casa, existia alguma pessoa que lhe ajudava? Quem lhe ajudava?	a) Mesmas tarefas/tarefas diferentes b) Sim/não a) Braille/negro a) Sim/não b) Professores do ensino regular, técnicos da Educação Especial, técnicos da associação, outras
	- Materiais/ equipamentos especializados;	12. Quais eram os materiais que usava na sala de aula? Os seus materiais (livros e fichas) estavam em Braille ou a negro? Utilizava materiais da escola regular (pauta, punção)? Porquê? 13. Existiam equipamentos especializados (máquina Braille,	a) Braille/negro b) Sim/não

		que poderia diminuir as dificuldades que os alunos cegos enfrentam no percurso escolar? 21. Considera que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas? Porquê?	
	- Abandono escolar;	22. Com que idade abandonou os estudos? Por que motivo deixou de estudar? Considera que foi a melhor opção? Porquê? Esta decisão influenciou o seu futuro? Em quê?	a) Sim/não b) Sim/não
5. Sociedade	Recolher informação sobre a percepção do comportamento da sociedade praiense	23. Qual a sua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas? Ela está preparada para conviver com as pessoas cegas? Porquê? Alguma vez foi discriminado?	a) Sim/não b) Sim/não
			Agradecer a colaboração

ANEXO II – Protocolo das Entrevistas

Entrevista nº 1

Data: 03 de Março de 2009

Perfil do entrevistado: Alunos cegos que concluíram o ensino superior.

Género: Masculino

Entrevistador: Eu sou Filomeno Tavares estou aqui para recolher dados no âmbito da dissertação de mestrado que estou a fazer na Universidade de Cabo Verde. O tema do meu trabalho é “Percurso Escolar das Pessoas Cegas da Cidade da Praia” aaa a vossa colaboração é extremamente importante porque as vossas opiniões poderão dar-nos pistas que serão válidas para intervenção das pessoas cegas. A entrevista vai ser... vou fazer algumas perguntas que são todas elas simples relacionadas com o percurso escolar. A entrevista é anónima por isso escusa de revelar o seu nome ao longo da entrevista. Os dados são confidenciais e servem exclusivamente para este estudo. Eu peço desde já a autorização para gravar a entrevista, mas apresento desde já o compromisso de apagar a gravação assim que eu terminar a análise dos dados.

Entrevistador: Aaa (pausa) quantos anos tens?

Entrevistado: Eu tenho quarenta e quatro anos.

Entrevistador: Quarenta e quatro anos (baixinho).

Entrevistador: Frequentou o pré-escolar? Jardim-de-infância.

Entrevistado: Não, não frequentei.

Entrevistador: Com quantos anos entrou no EBI?

Entrevistado: Aah com 21/22 anos.

Entrevistador: Quanto tempo demorou o estudar no EBI?

Entrevistado: Olha no EBI tive sensivelmente 1 ano e 1 ano e meio, dois anos não é. Isso porquê, porque nós tivemos um um processo de ensino assim tipo acelerado onde ahh e fazíamos às vezes dois exames num ano só, não é por isso tive essa vantagem. Eu estudava com o Dr. Manuel Júlio então ele teve essa preocupação de nos, quer dizer, de nos trabalhar connosco dando essa possibilidade fazer dois exames, normalmente dois exames num ano.

Entrevistador: Foi na escola regular ou na escola dos invisuais?

Entrevistado: Não foi com o Dr. Manuel Júlio que na altura ainda não havia escola em que há hoje, não é, é tudo por conta própria, tudo por conta própria dele. E ele dava todo

o apoio com o material do bolso dele e em casa dele. O espaço escolar era mesmo em casa dele portanto é nesta desta forma que eu estudei.

Entrevistador: No Ensino Secundário frequentou o Ensino Eecundário público ou privado?

Entrevistado: Frequentei o Ensino Secundário privado.

Entrevistador: Privado (baixinho).

Entrevistado: Privado.

Entrevistador: E o Ensino Superior?

Entrevistado: O Ensino Superior também eee estou no privado porque estou no Jean Piaget.

Entrevistador: Com que idade entrou no Ensino Secundário?

Entrevistado: Ensino Secundário entrei já com 22/23 anos ah porque acabei de fazer tanto a 4ª Classe na altura e logo no ano seguinte entrei no ex-Ciclo Preparatório estudando naquele regime intensivo onde a a gente estudava 1º e 2º Ano portanto num ano só.

Entrevistador: E o Ensino Superior lembra mais ou menos com que idade entrou no Ensino Superior?

Entrevistador: Ah Ensino Superior, ah deixa ver só, já estou no quarto tanto entrei com 41 mais ou menos 41 por aí.

Entrevistador: Está certo (baixinho).

Entrevistador: Agora ia à escola sozinho ou alguém o levava à escola?

Entrevistado: Não, eu ia à escola sozinho quer dizer não, não em parte porque na altura quando eu comecei a, comecei a estudar o Ciclo Preparatório então aquilo era à noite não é, e eu morava em São Francisco, São Francisco que está com uma distância de mais ou menos 8-9 km da da cidade da Praia e eu vinha pra pra as aulas aí no no Lavadouro (entrevistador: exacto baixinho) aí no Lavadouro então como era à noite já teria que houve então uma altura em que o meu irmão decidiu também estudar sem que estava no plano que era pra poder me acompanhar, porque vir de São Francisco para Praia para estudar, e pra me acompanhar somente para eu estudar e ele ficava todo aquele tempo. Então eu mesmo acabei por incentivar que nós deveríamos estudar juntos. Então ele decidiu estudou e realmente fez o Ciclo Preparatório juntamente comigo eh acompanhamento foi nesse tipo do meu irmão, mas durante o tempo que estudei com o Dr. Manuel Júlio e eu vinha sozinho também depois do Ciclo Preparatório entrando já para o liceu também fiz todo o percurso sozinho.

Entrevistador: Naturalmente que de São Francisco sempre há transporte pra vir, não é?

Entrevistado: Não, era tudo a pé (imperceptível) na altura não havia transporte nós éramos obrigados a fazer uma média de 16 a 18 km diariamente para poder estudar, não é.

Entrevistador: Mesmo há noite quando saíam também?

Entrevistado: Mesmo há noite íamos tudo a pé.

Entrevistador: Agora, nasceu cego não é?

Entrevistado: Desde nasci cego sim sim

1. Entrevistador: Na tua casa existe outras pessoas cegas?

Entrevistado: Não, só eu.

Entrevistador: Nem na família mais afastada?

Entrevistado: Pelo menos que eu conheça não, que eu conheça não, não conheço nenhuma pessoa da família ainda que seja afastada com essa deficiência.

2. Entrevistador: Como sabe a participação dos pais na “vida escolar” é importante para sucesso escolar dos filhos. Os seus pais iam à sua escola falar com os seus professores?

Entrevistado: Ah não não iam, mas por uma razão muito simples, quando comecei a estudar já era adulto não é, já era adulto então não houve essa necessidade dos meus pais falarem com os professores, não é. Agora houve aquela questão da da amizade em que eu e o Dr. Júlio na altura que eu estudava com ele, ele ia sempre lá visitar-nos não é, e então houve uma certa ligação entre ele e os meus pais, isso sim, mas em termos de falar com os professores não, (entrevistador: tipo acompanhamento) não houve essa necessidade porque eu comecei a estudar já adulto.

Entrevistador: E agora, quando de certa forma falava com os seus pais sobre as suas avaliações e os resultados no final do ano o quê que eles diziam?

Entrevistado: Inicialmente estavam reticentes, não é, porquê? porque achavam que era extremamente difícil um cego estudar. Na altura era pouco vulgar ainda, não é, mas depois comecei a estudar e então as notas que eu levava para a casa e o desenvolvimento que eu ia tendo acabaram, acabaram (imperceptível) realmente enfim terem alguma satisfação no meu percurso escolar.

3. Entrevistador: Os seus pais incentivavam os seus estudos?

Entrevistado: Incentivavam sim, incentivavam.

Entrevistador: Como?

Entrevistado: Aah aah davam, davam, quer dizer davam aquilo que podiam por exemplo de vez em quando, quando era necessário pagar o transporte tinha dinheiro para pagar o

transporte. Apesar dos meus pais eram são todos pobres, mas tinham feito algum esforço no sentido de colaborar comigo para eu poder tanto estudar porque também não trabalhava eu não tinha meios para estudar assim por conta própria, tanto os meus pais é que normalmente me apoiavam para estudar.

4. Entrevistador: Qual foi a expectativa dos seus pais sobre os seus estudos?

Entrevistado: Das, das maiores expectativas é que eu conseguisse um dia trabalhar, para não estar a depender nem deles e nem dos meus irmãos e graças ao esforço também deles e ao apoio que o Dr. Manuel Júlio, na altura, e já desde, desde 1988 acabei portanto ficar com a com minha independência digamos, e esta ainda até agora o meu pai já hoje é falecido mas a minha mãe ainda é viva até agora ela refere-me sempre isso que o sonho dela era ver-me a estar com vida independente a não estar a depender nem dos irmãos, nem dos próprios eles meus pais.

5. Entrevistador: Qual foi a opinião dos seus pais sobre a sua sobre a escola regular?

Entrevistado: A a e tiveram sempre aquele prazer de que eu deveria a a tanto entrar numa escola regular não é, mas só que na altura a a a devido ao próprio regime não podia. Eu quando era criança não podia entrar na escola regular.

Entrevistador: Por motivo da idade?

Entrevistado: Não, independentemente da idade. Eu por exemplo entrei numa escola regular mesmo em São Francisco com 7 anos por aí 7/8 anos não é, mas eu fui convidado por uma professora que trabalhava aí na escola. Fui convidado, aliás por essa professora, e acabei por aceitar o convite porque o meu sonho era sempre estudar. Para aceitar aquele convite fui, mas tive lá umas duas ou três semanas era ainda na época colonial não é, então houve uma inspecção à escola e a professora foi chamada atenção que eu como deficiente não podia estar nessa nessa escola porque não havia resultado nenhum pra mim, embora eu estava feliz porque não podia escrever e ler, mas na oralidade eu aprendia sempre (entrevistador: exacto) eu aprendia sempre então a a a com essa inspecção que houve na escola acabei por regressar à casa de novo. Ficar em casa e ali, mas nunca tive, nunca perdi a esperança de que um dia pudesse estudar e fazer algo na vida não é, e então os meus pais também incentivavam na altura para ir a essa escola, mas depois como houve essa inspecção eu fui pra casa e aí tudo voltou à estaca zero (entrevistador: exacto) digamos assim.

Entrevistador: E isto de facto levou, levou os pais certamente a ficarem com alguma mágoa em relação à inclusão das pessoas cegas na...?

Entrevistado: Naturalmente, (entrevistador: escola regular) naturalmente a minha mãe até hoje queixa-se disso não é, e ela me... de quando em vez diz-me: a se tivesse a possibilidade de estudar já ainda criança hoje não estarias a a por exemplo, ela repete sempre não estarias a sair às dez e tal onze e tal da noite na universidade não é, e eu realmente reconheço isso.

Entrevistador: Naturalmente não sei na altura como é que ela achou o tratamento da escola para com as pessoas cegas?

Entrevistado: Não pra ela era, era um tratamento inadequado quer dizer era um tratamento que não dava, que não dava satisfação nenhuma às pessoas portadora da da deficiência visual.

6. Entrevistador: Qual é o nível de escolaridade dos seus pais? A sua mãe neste caso.

Entrevistado: A minha mãe não, por acaso não tem. Ela não sabe ler nem escrever. Mas pronto, tem toda aquela vontade. Dos irmãos praticamente todos sabem ler e escrever porque ela esforçou-se mesmo para isso.

7. Entrevistador: A como deslocava na escola?

Entrevistado: Ah... (pausa).

Entrevistador: Se usava bengala, se com apoio dos outros alunos?

Entrevistado: Houve altura em que com apoio dos alunos, da dos outros alunos. Mas depois acabei por familiarizar e comecei a a a a deslocar-me sozinho também para escola.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a organização do espaço escolar se facilitava ou dificultava a sua deslocação?

Entrevistado: Dificultava.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Dificultava porque por exemplo ah ah era como por exemplo algumas barreiras arquitectónicas ah ah (entrevistador: exacto) na... que dificultava o acesso díganos assim às escolas não é.

8. Entrevistador: O relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso dos indivíduos. Como era a sua relação com os seus colegas, funcionários da escola e professores?

Entrevistado: Ah por acaso não, não tenho razão de queixas nesse sentido porque sempre houve boas relações. Eu tentei sempre ser comunicativo o que ajudou muito também na, na em termos de relação interpessoal. E então ah eu acho que graça ao, ao meu esforço próprio também não tive esta questão do relacionamento inadequado com

professores, nem com os professores, nem com os colegas alunos, isso desde o básico até onde estou.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades que sentiu a esse nível?

Entrevistado: A nível que estou neste momento?

Entrevistador: Não, a nível do relacionamento interpessoal sentiu algumas dificuldades?

Entrevistador: Não, não, não tenho notado assim grandes dificuldades é natural que haja uma ou outra dificuldade, mas consegui sempre ultrapassá-las, não é. Entrevistador: O que fez para ultrapassar essas dificuldades?

Entrevistado: O que eu fiz é o que acabei de dizer é tentar estabelecer um diálogo para explicar quando as coisas não estão bem, chamar o professor ou ou os colegas com os quais eu mantenho relações e e e a gente conversava não é, o que eu não gostei (entrevistador: exacto) sou muito franco em dizer, mas também sou sensível em reconhecer os meus erros quando eu..., a falha está do meu lado, portanto isso ajudou-me muito, ajudou-me muito até agora.

9. Entrevistador: Nas aulas e nos trabalhos de grupo fazia as mesmas tarefas que os outros colegas normovisuais?

Entrevistado: As tarefas posso dizer que é as mesmas não é, porquê? porque quando é para pesquisa ainda que por falta de material didáctico específico posso não ter aquela possibilidade de, de estar na pesquisa nas mesmas condições de igualdade, mas sempre estou presente, sempre dou as minhas opiniões de modo que há, há, há sempre diferença não é, mas sempre tento dar o meu máximo para que as diferenças sejam menores.

Entrevistador: Como sentia a participar nessas actividades?

Entrevistado: Eu sentia-me...

Entrevistador: Ou sente aquela indiferença porque é invisual?

Entrevistado: Não é isso que eu disse, mesmo há sempre diferenças não é, há sempre diferenças porque de qualquer das formas de modo algum estamos ao pé de igualdade de uma pessoa dita normovisual e somos conscientes disso. Mas essas falhas também não vão ser assim tão, tão elevadas porque temos que esforçar temos que dar o nosso máximo para minimizar essas falhas, essas diferenças, digamos.

Entrevistador: Quando estava a participar nas actividades de grupo com os seus colegas normovisuais precisava de algum apoio específico?

Entrevistado: Precisava, precisava sim. E porque normalmente por exemplo quando há há, há, há algo de ler, há algo pra ler que é no sistema digamos normal (entrevistador: a negro) exactamente no sistema a negro, sempre há necessidade do colega ler, ler pra

mim ou ainda que para gravar numa fita cassete, para depois eu ir lendo e compreender melhor porque também o tempo é limitado não dá pra estar assim sempre as pessoas a lerem assim a todo o momento, mas tendo isso já gravado numa fita cassete eu posso ouvir quantas vezes queira tanto que eu quero ouvir.

Entrevistador: Precisava sempre de certa forma de algum apoio para questões de leitura para poder compreender melhor?

Entrevistado: Naturalmente, isso é sempre pelo menos num, num espaço ainda que seja por um curto espaço de tempo no futuro, mas eu e os colegas vamos precisar ainda disso.

10. Entrevistador: Como eram as suas provas de avaliação? (eram iguais às dos seus colegas, ou não?) Estavam em Braille ou a negro?

Entrevistado: Não, é tudo a negro, tudo a negro, e e mas por exemplo na universidade os testes que fazem para os colegas é que também fazem para nós, no meu caso.

Entrevistador: Mas em Braille?

Entrevistado: Não, não estão em Braille, mas neste caso...

Entrevistador: Gravam?

Entrevistado: Eu faço, eu faço provas orais.

Entrevistador: Ah provas orais.

Entrevistado: O professor lê (entrevistador: exacto) professor lê o, tanto as questões eu respondo oralmente.

Entrevistador: No mesmo dia, na mesma sala com os seus colegas ou...? Entrevistado: Há casos que costumam ser no mesmo dia e na mesma sala e há casos que costumam ser nos dias diferentes também.

11. Entrevistador: Quando estava a estudar, em casa, existia alguma pessoa que lhe ajudava?

Entrevistado: Sim, tive sempre apoio dos meus irmãos que sabiam já na altura ler e escrever. Tive sempre apoio ah, ah onde eu sentia dificuldades eu solicitava ajuda e sempre ajudavam (pausa) nessa situação.

12. Entrevistador: Quais eram os materiais que usava na sala de aula?

Entrevistado: Na sala de aula usava gravadores, pautas para escrever tanto em Braille e papel, papel cavalinho.

Entrevistador: Agora os seus materiais (livros e fichas) estavam em Braille ou a negro?

Entrevistado: Tudo a negro.

Entrevistador: Tudo a negro.

Entrevistado: Tudo a negro.

Entrevistador: Utilizava materiais da escola regular por exemplo (pauta, punção)?

Entrevistado: Na escola regular?

Entrevistador: Sim, por exemplo agora estás na universidade (entrevistado: sim, sim) se utiliza pauta da universidade? Punção da universidade?

Entrevistado: Não, não a universidade nada tem. Eu utilizo tudo é com apoio da associação.

13. Entrevistador: Existiam equipamentos especializados?

Entrevistado: Não, (entrevistador: não, também não).

Entrevistado: Não, não.

14. Entrevistador: O Sistema Braille é fundamental na aprendizagem dos invisuais. Onde aprendeu Braille?

Entrevistado: Eu aprendi o Braille como eu disse no início da nossa conversa, é com o Dr. Manuel Júlio.

Entrevistador: Antes de aprender Braille sabia ler e escrever?

Entrevistado: Não sabia.

Entrevistador: Quais as dificuldades sentidas nessa aprendizagem?

Entrevistado: Ah, ah (entrevistador: Braille) inicialmente havia muitas dificuldades até pensei duas vezes em desistir porque pensei que não ia conseguir. Mas depois de no decorrer de, de semana (entrevistador: já?) já um mês ou menos de que um mês acabei por começar a aprender. Aí incentivou-me muito mais, incentivei-me muito mais na, na questão de estudar, mas havia sempre no início sempre algumas barreiras.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a utilização por exemplo da máquina Braille, computador adaptado, impressora Braille na escolarização do invisuais? São equipamentos úteis ou não na escolarização dos invisuais?

Entrevistado: São úteis, são úteis na escolarização dos invisuais porquê? porque ah ah no meu tempo quando eu estudava não havia, nem computador adaptado, nem impressora Braille, eu estou a referir aqui em Cabo Verde nem o computador adaptado nada disso havia no meu tempo. Era apenas pautas, cubarítimos para Matemáti... que é para o estudo da Matemática ah e e e papel apenas isso. Mas agora os que estão a estudar agora estão muito mais privilegiados porque agora já existe impressora Braille em que os textos poderão ser transcritos todos em Braille no meu tempo não. No meu tempo era com base na gravação e às vezes até e e e se a pessoa não, não, não se a

pessoa digamos não tem aquele força de vontade para ler os livros que vinham de Portugal, mas que já estavam... são livros fora da nossa realidade escolar não é, se a pessoa não, não pegar nesses livros pra ler fica com défice como é que se escreve determinada palavra. Mas hoje já não se põe a questão os que agora estão a estudar tem toda essa possibilidade de ter os manuais, quer dizer manual todo não, mas pelo menos uma boa parte do manual escrito em Braille, porque também Braille leva muito tempo para leitura (entrevistador: pois) é muito lenta não é.

15. Entrevistador: Na sua opinião os alunos cegos devem estudar na mesma sala ou na mesma escola com os alunos normovisuais?

Entrevistado: Na minha opinião ah ah diria que sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque quanto mais um deficiente visual ou um cego esteja integrado no meio dos outros colegas normovisuais maior é o seu desenvolvimento académico. Terá, terá uma interacção com esses colegas ditos normais, não é. E essa interacção serve e de que maneira para o desenvolvimento académico. Eu, eu sou contra, contra a segregação (entrevistador: numa escola especial) exactamente para mim a escola deve ser inclusiva, (pausa) mas é a minha opinião pessoal.

Entrevistador: Pois, pois.

16. Entrevistador: Como consideras ser o seu desempenho ao longo dos estudos?

Entrevistado: Ah (pausa).

Entrevistador: Fez um percurso brilhante a?

Entrevistado: Eu, eu não gostaria de falar disso por mim, mas pronto eu estou satisfeito com o meu percurso porque sempre eu estou a ver que já estou há pelo menos estou a concluir parte de sonho, grande parte de sonho que eu tinha desde a minha infância passando juventude até agora idade adulta em que estou, não é por isso estou satisfeito com o percurso feito.

Entrevistador: Mesmo com todas as dificuldades que existem consegui transpor todas as barreiras para que de facto...

Entrevistado: Precisamente pensando nestas dificuldades que eu consegui ultrapassar é isso que me dá satisfação (pausa) nesta matéria.

17. Entrevistador: Tendo em consideração o percurso escolar que fez, qual a sua opinião sobre a preparação dos professores da escola regular para atenderem alunos cegos?

Entrevistado: Não percebi muito bem a pergunta.

Entrevistador: Tendo em consideração o percurso escolar que fez até agora, qual a sua opinião sobre a preparação dos professores da escola regular para atenderem alunos cegos? Será que os professores da escola regular estão preparados para atenderem alunos cegos?

Entrevistado: Ah (pausa) já houve já, já se começou, não é, essa questão de preparação dos professores, mas estamos ainda muito aquém das expectativas, não é, porque há ainda escolas em que os professores nem sequer sabem, com exagero e tudo, se um aluno cego tem essa possibilidade de estudar. Por isso pra mim acho que deve ser muito mais afinado essa questão da preparação dos professores para trabalhar com os alunos com necessidade tanto educativas especiais, sobretudo ah, ah quando se trata de um deficiente visual.

18. Entrevistador: Naturalmente que todos os alunos enfrentam dificuldades durante os estudos. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por si no EBI, no Ensino Secundário e no Ensino Superior?

Entrevistado: No no no praticamente as dificuldades são as mesmas desde o EBI até ao Ensino Superior. Ah porque é falta de, de materiais, tanto adequado para, para os cegos estudarem não é, e e também é, é como dissemos à bocado é aquela falta de preparação dos professores não é, e também o próprio espaço escolar em si às vezes não é adequado para... seja para tanto para os alunos que, que, que têm deficiência visual ah portanto pra mim as dificuldades começam desde o básico e terminam no superior, não é.

19. Entrevistador: Na sua opinião o que deveria ser feito para ultrapassar as dificuldades que sentiu?

Entrevistado: É preparar os professores e também adequar os espaços que já existem e quando se constrói espaços novos já com essa possibilidade de atender as demandas que habitualmente um aluno cego poderá ter e aquisição dos materiais também para, para equipar as escolas para as escolas poderem estar às alturas de responder às necessidades que tanto que, que advêm dos alunos deficientes visuais.

20. Entrevistador: Considera que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas?

Entrevistado: Ah não. Eu acho que não, não, não está ainda preparada.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque há ainda muito por fazer não é, e como eu já disse aqui várias vezes que começa desde o espaço até passando pelos materiais didáticos, preparação

dos professores ah mesmo, mesmo ah com os colegas alunos também que estão na sala é necessário que haja uma sensibilização muito forte para que o cego possa estudar ah com aquele mínimo possível.

21. Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas?

Entrevistado: Há 10/15 anos atrás eu teria uma opinião totalmente contrária de hoje. Ah porque nessas alturas que eu já referi há 10/15 anos os praienses não estavam muito sensibilizados para ah, ah digamos colaborar com, com o cego nem na rua, nem na escola ah, ah em qualquer espaço que seja. Mas hoje com a sensibilização que já houve e com a criação da Associação dos Deficientes Visuais as coisas já se tendem para mudança, já hoje não é. Não se encontra aquilo que se encontrava há 10/15/20 anos atrás. As pessoas estão mais sensibilizadas ah em ceder lugar no autocarro, em ajudar um deficiente visual a atravessar a rua. Nota-se que já há uma, há tendência para, para, para tanto para uma mudança positiva.

Entrevistador: Será que alguma vez foi discriminado, por exemplo como és invisual a ir para a escola as pessoas dizem alguma coisa. Não sei se isso chegou a aconteceu consigo?

Entrevistado: Não, claro naturalmente é é uma das barreiras que todos nós ultrapassamos, e às vezes há pessoas que dizem é cego para quê ir para a escola? Não podia estar lá em casa a evitar dos perigos? entre outros, não é. Ah há outros que dizem eu se fosse eu não, não estaria nessas coisas quando é cego é cego é ficar em casa, não é. Portanto, essas essas questões deixam-nos entender claramente a discriminação, mas cabe a nós, cabe a nós, nós estou a referir a nós os deficientes lutar para que essa discriminação não seja feita e e uma das formas de lutar é precisamente isso entrar na escola estudar, mas estudar pra valer.

Entrevistador: O que é preciso fazer agora para inverter essa atitude, digamos, um pouco discriminatória?

Entrevistado: Pelo menos duas coisas devem ser feitas. Como disse estudar e triunfar não é, mostrar que realmente aquilo que, aquilo que, que o aluno aprendeu aprendeu mesmo, que não foi dado, não é, segundo é também sempre pacificamente mostrar à sociedade, mostrar às pessoas de que o cego é uma pessoa como qualquer outra.

Entrevistador: Chegamos ao fim do nosso trabalho muito obrigado, agradeço a sua colaboração e espero que tenha cada vez mais sucesso ao longo do seu percurso.

Entrevistado: Muito obrigado.

Entrevista nº 2

Data: 03 de Março de 2009

Perfil do entrevistado: Alunos cegos que estão a estudar no ensino secundário.

Género: Masculino

Entrevistador: Estou aqui para recolher dados para elaboração de um trabalho de mestrado cujo tema é “Percurso Escolar das Pessoas Cegas da Cidade da Praia”. De facto a vossa colaboração é extremamente importante porque as vossas opiniões poderão fornecer pistas essenciais para a mudança de atitude em relação à escolarização dos invisuais na cidade da Praia. De facto eu vou fazer algumas questões que são todas elas simples a entrevista é anónima por isso não deve revelar o seu nome ao longo da entrevista. E os dados são confidenciais e só servem para este estudo. Eu peço a sua autorização para gravar porque sabe é mais fácil eu estar a ouvir apenas, do que estar a escrever o que complica depois. E apresento desde já o compromisso de apagar a gravação assim que eu terminar a análise dos dados. Está tudo certo assim.

Entrevistado: Não há crise (entrevistador: okei pronto).

Entrevistador: Ah (pausa) Quantos anos tens?

Entrevistado: 21 anos.

Entrevistador: Frequentou o jardim-de-infância?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Ah com que idade entrou no EBI?

Entrevistado: Uh uh 23 a (imperceptível) txha-me falá nos kriolu ta fiká más fasil N ben pa skola kande N tinha 21 anu.

Entrevistador: Ah (pausa) quanto tempo demorou a estudar no EBI?

Entrevistado: Ah 3 purke li na sentru nós estudamos por fase.

Entrevistador: No Ensino secundário está na escola pública ou privada?

Entrevistado: Escola privada (entrevistador: escola privada).

Entrevistador: Com que idade entrou?

Entrevistado: Escola privada? (entrevistador: sim) iam 23 anu pa fazê 24. Entrevistador: Em que ano estás?

Entrevistado: Décimo, décimo pr... (pausa) 12º Anu.

Entrevistador: Qual é a sua área?

Entrevistado: Humanística.

Entrevistador: Vais à escola sozinho (pausa) ou alguém leva-te para a escola?

Entrevistado: Normalmente, às vez, nu ta ba konpanhode, maz N kustumâ ba mi só, bai mi só, ben mi só.

Entrevistador: Que meio de transporte utilizas?

Entrevistado: Autocarro (pausa) (entrevistado: Okei).

Entrevistador: E nasceu cego ou adquiriu cegueira depois de ter nascido?

Entrevistado: Keli e un storia ki familia ta fla ku maN nasê ku algun difisensia máz e a a kulifru ki nha mãi bota-me na vista ki sega-me el bota-me mi el di máz (entrevistador: kulivru) kulifru kulifru e un gota ki ta botadu mininu na vista kande ki nasê (pausa) tudu minis ta bota-s pa linpa vista nton komu N nasê na kaza nha mãi marka-me un konsulta di vista y (pausa) nha mãi kunpra-l y nha mãi bota-l di máz, komu nha mãi ka tinha skola, el bota-m el di máz prejudika-me vista.

1. Entrevistador: Ah na tua casa existe outra pessoa cega?

Entrevistado: Nãu.

Entrevistador: Nem na tua família?

Entrevistado: Não. Konhesia un tia di, di ki tinha def... e un prima de meu pai máz avia máz, máz a na idade ela segá máz, máz (imperceptível).

2. Entrevistador: A participação dos pais na “vida escolar” é importante para sucesso escolar dos filhos. Os teus pais iam à tua escola regular no EBI falar com os teus professores?

Entrevistado: Nãu. Normalmente N studa e li na sentru (entrevistador: ah) ami komu mi e natural de Sonsente eh pur akuzu és tive visita li ah.

Entrevistador: Ah quando informavas ou quando informas aos teus pais sobre o teu resultado no fim do ano, o quê que eles dizem? Ficam contente ou...

Entrevistado: Ficam sim.

3. Entrevistador: Os teus pais incentivam os teus estudos?

Entrevistado: Claro.

Entrevistador: Mas como? O quê que eles dizem?

Entrevistado: Eh e mo és ta konpará ku kês minis ki ta oiá és ta fla kuma mi N ka ten nha vista N ka ten nha vista máz eh eh mi nunka N ripiti nun anu, pamodi N ten un irmã e ripiti na désimu primeru e ba tra désimu sigundo máz fika-l alguns kadera pel fazê nton senpri nha mãi ta fazê konparason.

4. Entrevistador: Qual é a expectativa dos teus pais sobre os seus estudos?

Entrevistado: Silêncio.

Entrevistador: O quê que eles acham que vais conseguir alguma coisa que não?

Entrevistado: Ah ah Ke N ta atxá algun trabai dipóz asin máz talvez nha mãi ta fla si un dia N ba pa Sonsent N podê atxá un trabai ô so si na Praia porke fika (imperceptível) e máz difísil asi integrá na trabai às vez (imperceptível) enbarasá mutu.

5. Entrevistador: Qual é a opinião dos teus pais sobre a escola regular? O quê que eles pensam da escola em relação à inclusão de crianças cegas?

Entrevistado: Silêncio.

Entrevistador: Que a escola via aceitar as pessoas cegas? Que não aceita? O quê que eles acham sobre isso?

Entrevistado: Eh (skola skola) (entrevistador: sobre a escola normal) sin és ta aseitá purke kande ki, quanto qui mi era pikinin nton N ta ta oiaba algun bokadinhu má na tudu anu letivu nha mãi tava kumpraba (imperceptível) material de skola N tava ta bem pa skola N pasá dos anu la na primera, máz N ka tive mutu atenson asi di prusores (pausa) és ta po-me asi na kes último kartera sobrutudu N tinha difikuldadi na vista nton na segundu anu nha mãi, nha mãi tra-me di skola (entrevistador: então como foi isso?) nton kantu kin ben pa Praia é dá-es kunhesímentu d es asosiason e fla-m si N kria ben máz kande N ta atxaba fika fasil N kria ben máz kande N ta atxá difikuldade de disloka pa kalker parte sen apoiu de ningem N fla nãu N ka tava ben máz quando Nouvi és kusa (imperceptível) sima boka N resolve ben.

Entrevistador: Ah como é que eles acham que a escola trata as pessoas cegas? Trata bem trata mal, ou discrimina?

Entrevistado: Não, aqui no centro acho trata bem eu acho.

6. Entrevistador: Qual é o nível de escolaridade dos teus pais?

Entrevistado: Eh eles não tem nenhuma escola (entrevistador: não foram à escola).

7. Entrevistador: Como te deslocas na escola regular?

Entrevistado: Silêncio.

Entrevistador: Lá na tua escola como te deslocas? Com apoio dos colegas, sozinho, com bengala?

Entrevistado: Não, sozinho sem bengala e sem apoio de ninguém. Mas qui já conhece tão bem não é novo espaço, por isso N ca precisa.

Entrevistador: Qual a tua opinião sobre a organização do espaço agora? Aaa esta facilita ou dificulta a tua deslocação?

Entrevistado: Não, por acaso facilita a mim.

Entrevistador: Facilita porquê?

Entrevistado: O que interessa é habituar si konhe abituá nun lugar (imperceptível) e integradu y y bu adaptá ma bu spasu.

Entrevistador: Aaa consegue por exemplo dentro da escola consegue ir a todos os sítios casa de banho, a secretaria quando precisar sem nenhum problema?

Entrevistado: Sen nenhum prublema.

8. Entrevistador: O relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso dos indivíduos. Como é a tua relação com os teus colegas, funcionários da escola e professores?

Entrevistado: Eu no meu, eu o que eu acho porque não há diferença nós somos iguais porque trata como pessoas normal. Eu também sinto como pessoa normal também (imperceptível) por outro lado porque eles são deficientes (entrevistador: exacto) e nós somos quatro que estuda (pausa) estuda na mesma sala quer dizer que é deficiente mas eles nos tratam bem não, não há diferença.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades que sentes a este nível? Sobre relacionamento interpessoal com todas essas pessoas colegas, funcionários e professores.

Entrevistado: Não acho diferença, não acho e e não.

Entrevistador: Não há dificuldades de maior?

Entrevistado: Não, não (pausa, mudança do guião da entrevista).

9. Entrevistador: Nas aulas e nos trabalhos de grupo fazes as mesmas tarefas que os teus colegas normovisuais? Com os teus colegas que vêem?

Entrevistado: Sim ah, sim dando opiniões e recolhemos os dados e normalmente costuma ir a, a biblioteca nacional, e arquivo histórico ah recolhendo os dados aqui no centro e no fundo não há, eu eu (entrevistador: tipo de trabalho) tipo de trabalho vamos, vamos procurar um sítio onde, onde existe fontes de trabalho.

Entrevistador: Como te sentes agora a participar nessas actividades? Sentes igual como os outros ou sentes aquela indiferença porque és cego?

Entrevistado: Não eu sinto igual ah (imperceptível) nós temos aqui na Praia, posso dizer que eu conheço Praia mais ou menos eu desloco sozinho. É claro que tenho alguma dificuldade, mas quando vou a um lugar, vou depois quando chego perto vou dizer... a olha vou pedir apoio em uma pessoa qualquer, vou dizer e em olha faz favore pode-me pôr na, na caixa económica ou no sítio (imperceptível) onde é que eu vou eu realizar o, o (pausa) (entrevistador: aqueles, imperceptível) para fazer as mesmas tarefas.

Entrevistador: Quando estás a participar nas actividades de grupo com os teus colegas normovisuais precisas de algum apoio específico?

Entrevistado: Silêncio.

Entrevistador: Muitas vezes vocês fazem trabalho de grupo na escola e também outros trabalhos fora da escola precisas de algum apoio específico para participar nessas actividades ou não?

Entrevistado: Não.

10. Entrevistador: Como são as tuas provas de avaliação? (São iguais às dos teus colegas, ou não?)

Entrevistado: Eh, eh depende. Conforme é o resultado porque se eu estudar bem eu vou ter boa nota se eu não estudar (entrevistador: huuum huuum) para já vou ter má, má normal.

Entrevistador: E as provas de avaliação estão em Braille ou estão a negro?

Entrevistado: Silêncio.

Entrevistador: Estão em Braille?

Entrevistado: Normalmente fazemos oral (entrevistador: só provas orais?) este ano a estamos a desde no ano passado no décimo primeiro, estamos a fazer teste por escrito nalgumas disciplinas.

Entrevistador: E agora fazem provas que os teus colegas fazem ou fazem provas só para vocês?

Entrevistado: Não, não...

Entrevistador: São as mesmas provas?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Fazem no mesmo dia e na mesma sala ou...?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: (imperceptível).

Entrevistado: Escrito, fazemos na mesma sala. Se é oral o professor vai tirar um dia.

Entrevistador: Com as mesmas questões?

Entrevistado: Não, depende horário, horário. E há professores que dão enunciado com as mesmas questões, há professores que vão perguntar de cabeça ou às vezes, às vezes nós fazemos teste até mais difícil (entrevistador: risos) que os alunos que vêem. O professor vai dar tudo por tudo para dar mais fácil, mas (pausa) (entrevistador: acaba por ser mais difícil) sim.

11. Entrevistador: Quando estás a estudar, em casa, existe alguma pessoa que te ajuda?

Entrevistado: Ah (pausa) ah parece algumas pessoas que ajudam na gravar, na gravação de matérias mas para estudar em si, para, para, para fazer teste não (entrevistador: isso já faz sozinho, faz sozinho?) sim.

Entrevistador: Quem te ajuda agora a preparar as gravações?

Entrevistador: E a? (entrevistado: hum).

Entrevistador: Quem te ajuda a preparar as gravações?

Entrevistado: Ah normalmente eu, eu sou homem, mas ah neste caso as mulheres (entrevistador: imperceptível) as mais solidárias (entrevistador: risos) então as mulheres, algumas amigas (entrevistador: sim, sim).

12. Entrevistador: Quais são os materiais que usas na sala de aula?

Entrevistado: Ah pauta (hum), régua, (hum) punção, (hum) i cassete (hum) repórter (entrevistador: gravador) portanto é só (imperceptível).

Entrevistador: Os teus materiais agora (livros e fichas) estão em Braille ou a negro?

Livros, vocês não têm livros?

Entrevistado: Não, não (entrevistador: não têm livros?) normalmente alguns professores nos dá fotocópia, mas alguns pessoas amigos e vai gravar (entrevistador: aaa lê, grava?) numa cassete, depois vamos passar para Braille, vamos ouvir, vamos tirar pausa por pausa.

Entrevistador: Utilizas material da escola regular (pauta, punção) lá da escola onde estás a estudar?

Entrevistado: Não e eu uso pautas mas ah os meus materiais (entrevistador: pessoais?) alguns oferecidos por ADEVIC e alguns ah pessoais.

Entrevistador: Porque não usas materiais da escola? Será que a escola não tem materiais?

Entrevistado: Não tem, não tem.

13. Entrevistador: Existem por exemplo na tua escola, onde estudas existem equipamentos como (máquina Braille, computador adaptado, impressora Braille)?

Entrevistado: Não, infelizmente não (entrevistador: não).

Entrevistador: Qual é a tua opinião sobre a utilidade desses equipamentos? São importantes ou não?

Entrevistado: Claro que são importantes, mas infelizmente ainda não, ainda temos esse privilégio (entrevistador: de ter esses materiais lá na escola).

15. Entrevistador: Na tua opinião os alunos cegos devem estudar na mesma sala com os alunos normo... que vêm?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Ah porque assim eles vão, vão sentir que nós somos iguais com eles e não, não por causa que nós somos deficientes e assim também nós vamos sentir mais à vontade ah quando antes que eu não estudava eu não sentia tão à vontade como hoje eu sinto agora, então por isso eu acho...

Entrevistador: Agora o quê que acha sobre essa convivência na mesma escola pessoas que vêm e pessoas que não vêm? O quê que acha é útil?

Entrevistado: É útil sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Já disse (entrevistado: risos).

16. Entrevistador: Como consideras ser o seu desempenho ao longo dos estudos? Percurso que fez até agora.

Entrevistado: Ah (pausa) (entrevistador: como consideras?) ah um bocado eh cansativo, mas ah (imperceptível) também (pausa).

Entrevistador: Está bem os resultados?

Entrevistado: Sim, estou eh a (imperceptível) com os resultados e estou satisfeito.

17. Entrevistador: Ah tendo em consideração o percurso escolar que fez até agora, fizeste até agora qual a tua opinião sobre a preparação dos professores da escola regular para atenderem alunos cegos?

Entrevistado: Eh normalmenti kande N kumesaba studá, os professores não tinha ah formação, mas neste momento já têm o mínimo de preparação para os deficientes. E depois ah com manual hoje, as pessoas hoje, vários eh símbolos eh os professores já estão habituados (pausa) habituados a trabalhar com os deficientes. Eh este avanço eh nós em termos de professores já estão minimamente preparados para, para não, não como (imperceptível) nós queremos, mas um pouco razoável.

18. Entrevistador: Pretende continuar os estudos até concluir o Ensino Superior? Até concluir o ensino na universidade?

Entrevistado: Sim, mas eh falta é meios para (pausa).

Entrevistador: Mas quer continuar?

Entrevistado: Claro.

Entrevistador: Porquê que quer continuar até terminar o ensino universitário?

Entrevistado: Ah porque para ah o ser humano normalmente anda sempre à procura de uma vida melhor eh então neste nesta busca eh então pretendo fazer o curso.

19. Entrevistador: Ah todos os alunos enfrentam dificuldades durante os estudos. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por ti no EBI?

Entrevistado: Não, no EBI não, eh há dificuldades, mas não tão notável como no liceu. Há mais esforço, um aluno tem que esforçar mais porque se não a escola vais ficar para trás, mas (entrevistador: não há grandes dificuldades no EBI?) sim.

Entrevistador: E no Ensino Secundário agora, quais são as maiores dificuldades?

Entrevistado: Ah como há teste um atrás de outro ah normalmente o aluno (pausa) eh (pausa) o cérebro cansa assim vai... fica assim um pouco difícil porque na hora de estudar (entrevistador: pois) e na escola de fixar as matérias (entrevistador: pois) alguma, algumas disciplina assimila mais, mais um pouco mais melhor ou (pausa) assim va tem mais dificuldades (entrevistador: pois).

20. Entrevistador: Na tua opinião o que deveria ser feito para ultrapassar as dificuldades que sentiste?

Entrevistado: Esforçar um pouco mais.

Entrevistador: És capaz de dar sugestões que poderiam diminuir as dificuldades que os alunos cegos enfrentam no percurso escolar?

Entrevistado: Eh normalmente nós cegos eh a às vezes passamos dificuldades como na hora de estudar porque eh passamos por várias dificuldades temos que tomar eh apontamentos dos colegas ou até quando os professores nos oferece eh eh apontamentos e depois vamos ver uma pessoa para gravar, uma pessoa para gravar depois vamos ouvir a gravação para passar a Braille só depois estudar então temos que passar vários passos (entrevistador: demora muito tempo) sim eh a para passar todo este percurso o o cego já está cansado (entrevistador: risos) (entrevistador: mas mesmo assim estão a ter sucesso é de facto o esforço tremendo não é?)

Entrevistado: Uhum, é.

Entrevistador: E agora que sugestão é que dá para para minimizar todo todo este processo?

Entrevistado: Eh (pausa).

Entrevistador: Porquê que não gravam as aulas, (pausa) directamente?

Entrevistado: Não às vezes costumam costuma gravar as aulas como aula de história eu eu gravo, mas (pausa) (entrevistador: nem todos os professores admitem?) não, não, não, não, não é por isso alguns professores às vezes nos colaboram nos colaço... colaboram connosco mas ah há outros dizem que é, é não, não recusam, mas dizem sim, sim vai gravar a aula sim mas alguns enquanto está a escrever no quadro está a dizer as

palavras, mas às vezes vais escrever e ficar silêncio (entrevistador: não diz) não diz nada depois vai a fita fica (entrevistador: fica com muito espaço sem a gravação?) sem a gravação depois vamos depois vamos por na pausa o o professor vai dizer a palavra nós estamos a esperar fica com corte então já (pausa) (entrevistador: são várias dificuldades?) sim então agora há professores que colaboram connosco ele vai dizer assim eh ele vai ele vai (pausa) (entrevistador: diz tudo que escreve) ele vai escrever no quadro depois vai nos dizer para ele vai tocar com a mão para pôr a gravar ele vai dizer tudo ou depois diz no fim tira um cinco minuto para nós ou dez vai nos gravar a matéria é só.

Entrevistador: A sugestão é que dá é quer dizer quanto às aulas os professores devem colaborar para, para terem as gravações não é?

Entrevistado: Sim, ah aqui (casa fictício), aqui (casa fictício) nós temos a impressora Braille eh temos mas infelizmente não, não fomos beneficiados.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque tinha... eles dizem que nós vamos tirar fotocópia, fotocópia do professor nós vamos trazer eles vai imprimir em, em Braille, mas depois eles eh dizem que gasta muito folhas vão... (pausa) (entrevistador: fica complicado) agora neste momento nós continuamos como, como estávamos no mesmo método como no sétimo ano (pausa).

Entrevistador: Mas está a dar resultado o interessante é isso já estão no fim, praticamente é só... falta poucos dias para ir para a universidade não é?

21. Entrevistador: Consideras que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas?

Entrevistado: Eh (pausa) neste momento não está.

Entrevistador: Não. Não porquê?

Entrevistado: Não está totalmente, mas ah Ministério da Educação por informação que eu na no rádio, na rádio eh (pausa) estão ah a dar o seu melhor contributo para isso acontecer (entrevistador: uhum) estão a unir esforços para isso acontecer.

22. Entrevistador: Qual a tua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas? Ela está preparada para conviver com as pessoas cegas?

Entrevistado: Alguns, nem todos.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque há uns que nos ajuda, há outros que fazem troça e mas (pausa).

Entrevistador: Será que alguma vez sentiu algum ressentimento para deixar de estudar, porque há pessoas que andam a?

Entrevistado: Não (pausa) se, se é pra isso eu não, não, não, não tinha dificuldade com ah com (imperceptível) os alunos não importo.

Entrevistador: Alguma vez foi discriminado?

Entrevistado: Silêncio (entrevistador: para as pessoas...).

Entrevistado: Sim,

Entrevistador: Por causa (imperceptível) alguma vez já o discriminaram porque és invisual?

Entrevistado: Ah se eu, se eu estou a passar no caminho para uma pessoa me desprezar (entrevistador: uhum).

Entrevistado: Isso não, isso não.

Entrevistador: O que deveria ser feito por exemplo para que isso não aconteça mesmo, para que as pessoas não discriminem pessoas cegas?

Entrevistado: Eh eh (pausa) e, é que devia fazer?

Entrevistador: O que deve ser feito para não acontecer estas atitudes de estar de facto a discriminar as pessoas porque são cegas?

Entrevistado: Eh eh deve fazer é mobilizar a os a sociedade porque eh nós os deficientes tem que tem que estar na sociedade tem que estar integrado na sociedade e um deficiente tem algo de bom para dar a (entrevistador: pois) à nossa sociedade.

Entrevistador: Olha muito obrigado pela sua colaboração desejo que tenhas sucesso ao nos seus estudos.

Entrevistador: Está bem.

Entrevistador: Obrigado.

Entrevista nº 3

Data: 05 de Março de 2009

Perfil do entrevistado: Pessoas cegas que não concluíram o Ensino Superior

Género: Feminino

Entrevistador: Eu sou Filomeno Tavares estou aqui para recolher dados para a elaboração de trabalho de fim de curso do Mestrado cujo tema é “Percurso Escolar das Pessoas Cegas da Cidade da Praia”. Por isso a vossa colaboração é extremamente importante porque as vossas opiniões poderão ser úteis para mudança de atitudes para com a escolarização das pessoas cegas em Cabo Verde. Aaa essa entrevista vai decorrer de uma forma tão simples. Eu vou fazer algumas questões que vais responder ao ao longo da entrevista. É anónimo e por isso não deve revelar o seu nome ao longo da da nossa conversa. Os dados são confidenciais só eu é que vou saber daq... disso que vamos falar. Eu peço desde já a tua autorização para gravar a entrevista assim que eu terminar de analisar os dados vou apagar todas as entrevistas. Está certo?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Vamos começar.

Entrevistador: Quantos anos tens?

Entrevistada: 32.

Entrevistador: 32 anos (entrevistada: três).

Entrevistador: 33 anos.

Entrevistador: Frequentou o jardim?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: Com que idade entrou no EBI?

Entrevistada: (Pausa) com sete (entrevistador: com sete anos).

Entrevistador: Ah quantos anos demorou a estudar no EBI?

Entrevistada: (pausa) bem e quatro anos.

Entrevistador: Estudou durante quatro anos no EBI?

Entrevistada: Uhuu.

Entrevistador: Ah e no Ensin Secundário estudou na escola pública ou escola privada?

Entrevistada: Privada (entrevistador: privada).

Entrevistador: Ah com que idade entrou na escola?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: No Ensino Secundário? (imperceptível) houve um problema com a gravação, alterou a voz do entrevistador e do entrevistado o que não permite a transcrição segura da entrevista nesta parte.

Entrevistador: (Imperceptível) desculpa.

Entrevistador: (imperceptível).

Entrevistada: (Uhum).

Entrevistador: Disseste que tiveste 12 anos parado?

Entrevistada: 12 anos parado. Dipos ki y, y, y bem mora pa... i (pausa) Praia intom dipos kin ben Praia N fika ta konsulta senpri dasdi sinku anu. Inton y dipos ki N bem Praia ki N mora na Praia N fika ta konsulta Dr. Júlio y, y fla-m pa-m y y preo... prokura Dr. Júlio Rosa na Txada Santantoni, má el k' e xefi di difisenti visual nton pa N bai, má ta podu na skola ma sim bá skola m' e pode ser máz midjor. Nton ki N ben es pasa-m un papel N ben y ter de-l N ka konsigi ben parse un mudjer ki moraba djuntu de-l na campanha e ben da-m dadu de Dr. Júlio ki N ben konsigi atxa-s, kes ben atxa-m es ku Sr. Montero kes ben fala ku mi N komesa ta ba prende Braille.

Entrevistador: Ia à escola sozinha?

Entrevistada: N ta bai sin.

Entrevistador: Que meio de transporte utilizava?

Entrevistada: Y (pausa) (entrevistador: autocarro) otokaru.

Entrevistador: Agora nasceu cego ou cegou depois de nascer?

Entrevistada: Nãu y N nasi ku difikuldadi má mutu poku dja N ten N ka ta ka fla ma N ta... ka xintiba nada N ka ta xintiba ka ta odja nau. So ki kélora ki sukuru ta fitxha ki N ta xintiba difikuldadi.

Entrevistador: Com que idade agora percebeu que tinha mais dificuldade de ver?

Entrevistada: Dja N pode fla kuazi cu 28 (entrevistador: uhum).

Entrevistada: 28 anos.

1. Entrevistador: Na sua casa existe outra pessoa cega?

Entrevistada: Y dôs fidju. Un ku duzi kel otu ku novi.

2. Entrevistador: Como sabe a participação dos pais na “vida da escola” é importante para o sucesso escolar dos filhos. Os seus pais iam à sua escola falar com os seus professores?

Entrevistada: Iam sim.

Entrevistador: Ah eles participavam nas reuniões e noutras actividades da escola?

Entrevistada: So ki e ka ta partisipaba pamodi nha mãi senpri é duenti senpri e ta tene

tenson altu e ta kuida di kes dôs minunu difisienti visual e ka ta mutu sai. Entrevistador: Quando entregava as suas provas de avaliação aos seus pais e informava sobre o seu resultado escolar no fim do ano, o quê que eles diziam?

Entrevistada: Eles diziam i (entrevistada: risos) ficaram tudo contente, porque sempre eu ta... (imperceptível) tirar resultado na escola.

3. Entrevistador: Os seus pais incentivavam os seus estudos?

Entrevistada: Incentivavam sim. E fla senpri pa N studa, senpri pa N studa ku inpenhu pa N poi senpri juis.

4. Entrevistador: Qual foi a expectativa dos seus pais sobre os seus estudos?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: O quê que eles pensavam sobre os seus estudos no futuro?

Entrevistada: E fla y sin, e fla y skola N tem ki studa pa N po kabesa pa N studa, má un dôs dia N podi atxa algun trabadju N pode fase algun formason, un pode atxa algun trabadju pa N sobrivivi máz midjor ku dôs fidju ki N tene.

5. Entrevistador: Qual foi a opinião dos seus pais sobre a escola regular? A escola por exemplo a escola que (imperceptível) todos os meninos preferem, o quê que eles acham da escola regular?

Entrevistada: Es atxa ben, es atxa dretu, es gosta.

Entrevistador: Ah o que eles pensam da escola em relação à inclusão das crianças cegas? Como sabe há pessoas que são cegas, mas que estudam na escola regular, na escola normal o quê que eles pensam disso?

Entrevistada: Es ta atxa ma y algen ki e difisienti visual ma ka... es ta atxa ma ka pode studa djuntu ku pront... Dijos qui N komesa skola dja na sikundáriu y dja ki nun sala, na kel sala as ves nu ta sta stenta y sinku stenta y sinku difisienti visual e mi so depos ki N ben splika-s m'e normal m'e sima un kualker alunu y prontu ta, ta y prende nos nu ten kapasidade di prende tanbé.

Entrevistador: Ah como acham que a escola trata as pessoas cegas?

Entrevistada: Ami pa mi, pa nha parti, N ta atxa ma ta trata-m dretu.

Entrevistador: Mas, em relação aos seus pais. Os seus pais acham que escola trata as pessoas cegas de igual para igual ou que tem tratamento diferenciado?

Entrevistada: Ah e ses ta atxa ma y prusoris ma kada, ma kada prusor ta trata dun manera pamodi ten otu prusor ki ten más inpenhu, más pasênsia ten otu prusor ki ka ten pasênsia e ka pamodi e ka ta splika e ta splika sin, más dja bo k'e difisiente visual bu ta splika, bu ta intende más fraku ki kel otu kes otu ta odja pamodi es ta pasa algun matéria

ki ta sta y na kuadru abo bu ka ta konsigi odja, dja prusor ten ki splika kel ki e pasa pa nos ki e difisienti visual pa nu bu pode y prende pa nu konprende pa nu po na kabeça.

6. Entrevistador: Qual é o nível de escolaridade dos seus pais? Foram à escola ou nunca foram?

Entrevistada: Nha mãi ka studu nunka. Nha pai ki studa un sigundu sigunda klase dun bes.

7. Entrevistada: Como deslocava na escola regular?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Quando estudava por exemplo no EBI como deslocava na escola regular, sozinha, com bengala ou com ajuda?

Entrevistada: Mi senpri N ta andaba mi so. Djuntu ku kolegas N ta anda senpri mi so, ta leba-m mo, senpri N ta anda normal.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a organização do espaço?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Espaço escolar, escola como estava organizada como é que acha qual é a sua opinião sobre isso? Está bem organizado, não está bem organizado? Ah facilita a tua deslocação ou não?

Entrevistada: Y na sala di aula ses muda y kartera ò kusa ka ta faze-m nun dificultadi (entrevistador: unhum) pamodi dentu-l sala sima dja N konxe tudu kantu di sala (entrevistador: unhum) ma dja N ben dja si, dja sin un kalker alquen ka atxa kadera N ta N ka ta da na nada N ta bai N ta panha na otu kadera N ta djobe bai divagar N ta panha kadera notu parti N ta poi na kel lugar ki sempri N ta xinta pamó senpri N ten ki xinta fronti (entrevistador: pois).

Entrevistador: A organização do espaço facilita, facilitava ou dificultava a sua deslocação?

Entrevistada: Facilitava.

Entrevistador: Facilitava, porquê?

Entrevistada: Porque às vezes ki (pausa) konformi pamodi ten as ves y spasu de skola as ves bu (imperceptível) kada ora nu ta sta al ves nun sala ten otu sala k'e ketu (entrevistador: unhum) otu sala ki e más largu.

8. Entrevistador: Como sabe o relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso dos indivíduos. Como era a sua relação com os seus colegas, funcionários da escola e professores?

Entrevistada: Tudu dretu sempri N ta sta ben kues (imperceptível) N ta pirgunta ken ki N ka konprende.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades que sentiu a este nível? Sentiu alguma dificuldade no relacionamento com professores, ah colegas, funcionários da escola?

Entrevistada: N ta xinti difikuldadi porquê, sin un izemplu si sta un matéria não é, si prusor sta ta pasa un matéria N ta studa y N pode studa o e pode splika N ka ta konprende dretu N pode fla si y nha kolegas y prusor da-nu um mate... um disciplina li N ka intende-l dretu bu pode splika-m? Otu ta fla si N ka pode splika-u gosi pamo N ten ki studa kel-li, kel-la. Más e ka pa tudu aluno pamó tem alguns ki ta gosta ta da-m apoiu prusoras maior parti tudu ta djudan.

Entrevistador: Agora o que fez para ultrapassar essas dificuldades?

Entrevistada: Esforçar.

9. Entrevistador: Ah nas aulas e nos trabalhos de grupo fazia as mesmas tarefas que os seus colegas que vêem?

Entrevistada: Y na trabadju di grupu maior parti di invisual ta faze independenti, y N ta faze trabadju di grupu mi so, maior parti.

Entrevistador: Okei quando pronto já isso não, não a questão não encaixa porque de facto (imperceptível) quando estavas a participar nas actividades de grupo com os seus colegas se precisava dum apoio específico mas (imperceptível), mas trabalho de grupo fazias sempre sozinha, individual.

Entrevistada: (unhum).

10. Entrevistador: Como eram as suas provas de avaliação? (eram iguais às dos seus colegas, ou não?)

Entrevistada: Y, y aes es ta faze y prova skrita y ami N ta faze tudu discilina oral.

Entrevistador: Oral, sempre oral não é?

Entrevistada: Sin.

Entrevistador: No mesmo dia e na mesma sala ou noutra dia e noutra sala?

Entrevistada: Y ta dipende (unhum: entrevistador) portugês maior parti N ta faze djuntu cu tudu alunu (unhum: entrevistador) ta divididu dôs parti pamó y alunu é txeu di... divididu dôs parti ôna sigundu grupu ô na primeru grupu na Matimátika N ten ki faze y un ta fazedu un dia kel otu dia e y ki ta faze.

11. Entrevistador: Quando estava a estudar, em casa, existia alguma pessoa que lhe ajudava (pausa) que lhe ajudava nos estudos?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Quando estavas a estudar (entrevistada: na casa?) sim na tua casa, se existia alguma pessoa que lhe ajudava ah, a estudar.

Entrevistada: N ta studa mi so. Má maior parti N ta sai pa N djobe ma na kaza (uum: entrevistador) propi N ka tinha apoiu.

Entrevistador: Quem lhe ajudava fora da escola, agora colegas?

Entrevistada: Kolegas, amigas, amigus.

12. Entrevistador: Quais eram os materiais que usava na sala de aula?

Entrevistada: Y pauta y punson, folha.

Entrevistador: Os seus materiais (livros e fichas) estavam em Braille ou a negro?

Entrevistada: Silêncio (entrevistador: livros e as fichas).

Entrevistada: Fixas es ta staba a negru (entrevistador: unhum) N ta ben pasa y na konputador (entrevistador: unhum, unhum) ta ben inprimi Braille, na inprisora Braille.

Entrevistador: Utilizava materiais da escola regular (pauta, punção)?

Entrevistada: Regular?

Entrevistador: Sim, que dizer, se utilizavas o teu material ou se utilizavas material da escola onde estudavas?

Entrevistada: Nãu, di skola Dr. Júlio. (entrevistador: unhum).

Entrevistador: Porquê que não usava material da escola? A escola não tinha material ou...?

Entrevistada: Na escola (entrevistador: não há?) onde eu estudava não tinha e escola e matéria não (entrevistador: materiais) materiais para deficiente visual.

13. Entrevistador: Existiam equipamentos especializados por exemplo como máquina Braille, computador adaptado, impressora Braille na sua escola onde estudava?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: Ah qual é a sua opinião sobre a utilidade desses equipamentos, por exemplo computador adaptado, impressora Braille qual é a utilidade desses equipamentos, para si?

Entrevistada: Y tudu dôs, tudu dôs pa mi tudu e inportanti. Pa nôs pamodi sen kela nu ka ta konsigi (imperceptível) studa pa nu subi (unhum: entrevistador).

Entrevistador: E, por exemplo quando o professor dava aulas e como é que faziam, agora para, para ter acesso às matérias, escreviam, gravavam, como?

Entrevistada: Y alguns N ta grava alguns N ta (entrevistador: imperceptível) tra apontamentu Braille.

Entrevistador: Gravavas parte e outra parte tiravas apontamento.

Entrevistada: Em Braille.

15. Entrevistador: Na sua opinião os alunos cegos devem estudar na mesma sala com os alunos que vêem?

Entrevistada: E normal.

Entrevistador: Porquê devem estudar juntos?

Entrevistada: E normal porquê y un kualker é kel mé so ki nos dja difikuldadi ki nu ten e so odja ki nu ka ta odja, má na na aprendizãgi matéria (pausa) e kuazi kel mé, (pausa) é mesmu matéria ki ta dadu. Mi N ta atxa (pausa) m'e igual.

16. Entrevistador: Como consideras ser o seu desempenho ao longo dos estudos?

Entrevistada: Como?

Entrevistador: Todo o percurso que fez na escola como consideras ser o seu desempenho ao longo dos estudos?

Entrevistada: (imperceptível) importanti.

Entrevistador: O teu percurso (imperceptível) como considera ser o teu desempenho?

Entrevistada: Mi N ta atxa bon dizempenhu pamó doenti ó ka doenti N ta forsa N ta bai simé. N ten ki studa si kré N sta duenti na kasa ô sta internadu N ten ki manda pidi folha y tudu papel N ta, ta studa manenti (entrevistador: para ir acompanhando os outros colegas, imperceptível).

Entrevistada: Sin, (pausa) senpri N ta sforsa (entrevistador: pois, aliás, já só ir para a escola já é um grande...).

Entrevistada: Un grandí kuza (entrevistador: um grande) ami senpri N gosta di skola e ka mi N ka ta konsegi (entrevistada: risos) N ta kré studa pan tra dum bes. So ki es anu para pamodi es anu N para pamodi na 2008 N pasa un bokadinhu xatu (entrevistador: unhum) pamó karu panhaba mi riba di paseiu N pasa un bokadinhu ku dor y pé intxadu korpu ta due ka ta konsigi bai skola tudu dia. Sai-m txeu frunku na pé dja (pausa) (entrevistador: unhum) dja un disciplina dja kin tra (entrevistada: risos).

18. Entrevistador: E agora (pausa) pretendia continuar os estudos até concluir o Ensino Superior?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Até entrar na universidade?

Entrevistada: Eu gosto.

22. Entrevistador: A então porquê que parou de estudar agora?

Entrevistada: Eu e parou porquê es anu eu quero estudar, mas so ki y nu ben faze un runion entri mi, Júlio y Montero so ki es, es y como ami N tene 33 anu N atxa ma idadi

kuantu más sa ta bai más pa la N kre y para N para es anu paN faze un (pausa) pelu menu tipu dun formason (entrevistador: unhum) enton un formason paN tenta odja pelu menu paN atxa un trabadjinhu kontu di kontu di (imperceptível) pamodi so ba skola, ba skola mi ku dôs fidju ku nha kabesa dja ka ta da pa bai so skola N pode atxa faze un formason N pode atxa algun trabadju N ta trabadja N ta kaba studia N ta ka studia ti undi N kré (entrevistador: unhum) (entrevistada: pausa) ti alkansa nha obujetivu.

19. Entrevistador: Naturalmente que todos os alunos enfrentam dificuldades durante os estudos.

Entrevistada: Sin.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades enfrentadas por si?

Entrevistada: Silêncio (difikuldadi é txeu (risos: entrevistada)).

Entrevistador: Quais agora (risos: entrevistador) quais as dificuldades?

Entrevistada: Difikuldadi e txeu y ta falta material, falta material, falta di apoiu (pausa) apoiu al ves bu ka ta atxa.

Entrevistador: Apoio a que nível?

Entrevistada: Apoio, nível, as ves apoiu ti di dislokason as ves pamodi si bu disloka bo so bu ka ta konsigi bai não é, (entrevistador: unhum) bu pode bai li sin pa bu salta un strada (entrevistador: unhum) bu ta mesti apoiu nen s'é dum alguen (entrevistador: unhum) ma diskontu mi manenti N ta fla tudu algen, ami N ta des... N ta mesti apoiu pode fla ku di katxor ku tudu, si konxe un lugar paN pega na rabu pa leba-m (entrevistada: risos) sin pamó, mi e difisenti visual N ta mesti apoiu de tudu (pausa) (imperceptível) difisente visual y koitadu, sego ka nada, koitadu sen trabadju (risos: entrevistada).

14. Entrevistador: Como sabe o sistema Braille é fundamental na aprendizagem dos alunos cegos. Ah (pausa) sabia ler e escrever em sa... sabe ler e escrever em Braille?

Entrevistada: Eu, ler e escrever.

Entrevistador: Onde aprendeu Braille?

Entrevistada: Na y skola Dr Júlio.

Entrevistador: Ah antes de aprender Braille (problemas com a fita) quais as dificuldades sentidas nessa aprendizagem?

Antes dela responder esta questão, gravador, parou. Demorei muito tempo até conseguir reiniciar a gravação.

Entrevistador: risos, isso que é trabalho, estás a ver, mas isso...

Entrevistada: (primeiro, imperceptível).

Entrevistador: Desta será possível.

Entrevistador: Quais as dificuldades sentidas na aprendizagem do Braille?

Entrevistada: Dificuldade eu não sabia (risos: entrevistada) pegar y punson eu não sabia modi ki ta screbedu (entrevistador: uhn unh) Braille y, y pozison di régua y pauta (entrevistador: uuh).

Entrevistador: Mas como é que superou isso agora?

Entrevistada: Y prusor, prusora ki fika ta inxina-m modi ki ta pegadu punson, modi ki ta kolocadu y pozison di pauta y régua (entrevistador: imperceptível) y koloka y kusa...

Entrevistador: Foi um processo fácil ou nem por isso?

Entrevistada: Y non tantu y difísil, pamodi N gosta di prende y y ta y ta mostradu Ana (nome fictício) ta faze asi asi, si mostra-m oje, manhan, otramanhan dja-m N ta bai, (pausa) pamodi N ka ten kabesa mutu duru ku prende (entrevistada: risos) (pausa) pa dja kantu ta tinha un simana N staba ta po nha nomi, ta poba palavra N ta fazeba frazi. Dja dum semana kin txiga dja, N ta fazeba kompusison. Ah y letra k ´e más difísil (pausa) letura dja pa-bu prende, tempu pa N prende lê N ta skrebe tudo palavra N ta faze tudo kusa N ka ta konsigi lê foi mutu difísil, pa bu lê ku ponta dedu pa diskubri kada letra y bu faze (imperceptível) letra, sas pontu na letra sas pontu, pa bu diskubre (imperceptível) bu ten ki tra tudo ki ten (entrevistador: uuh) A B C ti Z (entrevistador: é difícil, mas mesmo assim conseguiu dar à volta por cima e conseguiu fazer).

Entrevistada: Conseguiu aprender ti gosi N studa N studa 8º N studa 9º N ka pasa na 9º má N ten fé (risos).

20. Entrevistador: Ah na sua opinião o que deveria ser feito para ultrapassar as dificuldades que sentiu?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Todas essas dificuldades que sentiu o quê que deveria ser feito para ultrapassar estas dificuldades?

Entrevistada: Deveria di sforço y apoiu tanbé.

Entrevistador: Apoio de, de, de parte de quem?

Entrevistada: Apoiu di parti (imperceptível) di otu algen tanbé. Pamodi apoiu é tudu algen pa djuda (risos: entrevistada).

21. Entrevistador: Ah considera que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas?

Entrevistada: Ka sta priparadu, pamodi...

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: Mesti más, y mesti más orsamentu, más apoiu pamó nos ki sta kuel parti k'é nos parti li ki sta y ta ta xinti difikuldadi pamó ka ten material sufisenti pa y deficienti visual nen pa kriansa nen pa adulto (pausa) inda ta mesti txeu kusa y puata punson inda ta (pausa) (entrevistador: falta) ta falta mutu inda kubarítimu e kubo k'é pa Matimátika inda precisa de txeu kusa.

22. Entrevistador: Com que idade abandonou os estudos?

Entrevistada: Ami (entrevistador: uuhn) na (pausa) gosi? (entrevistador: uuhn) ku vinti y três anu, y (imperceptível).

Entrevistador: Não, estou a dizer com que idade parou de estudar? Pelo que eu sei já agora não estás a estudar, não é? Que idade tens actualmente? Ou este ano é que...?

Entrevistada: 32 es anu ki N ka bai.

Entrevistador: Por que motivo deixou de estudar?

Entrevistada: Por que motivo N kré y N kré akonpanha skola, nha studu (entrevistador: unhum) so ki ka da es anu porque eu quero fazer un formason primeiru (entrevistado: unhu) ah y pa N odja si N ta atxa algun trabadju pa N kunsu kontinua.

Entrevistador: Considera que foi a melhor opção parar de estudar?

Entrevistada: N ka atxa m'é ka midjor opison so ki y N ten ki skodjeba dôs, pamodi apoiu ka ten propi pa N dadu apoiu dja pa studa es anu apoiu pa paga skola ku karu apoiu pa y po-m na formason pa paga formason ku karu tanbé (entrevistado: unhu) so kes fla-m pa N skodje un, ô so sko... ô es anu li pa N skodje skola ô formason komu idadi sa ta subi má N kre faze formason dipos N ta torna studa.

Entrevistador: Ah (pausa) Na sua opinião esta decisão vai influenciar o seu futuro?

Entrevistada: Não, não.

Entrevistador: Em que medida?

Entrevistada: Em que medida...

Entrevistador: Deixar de estudar em que medida isso vai influenciar o seu futuro?

Entrevistada: N ka ta dexa di studa es anu ki N dexa (entrevistada e entrevistador: risos) N ta kontinua studu so ki N kre faze un formason es anu otu anu N ta Y ritoma skola (entrevistador: okei).

23. Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas?

Entrevistada: Inportanti.

Entrevistador: Ela está preparada para conviver com as pessoas cegas?

Entrevistada: (pausa) E ka so y es ta y kré djuda. Es ta kré sta priparadu p'és djuda so ki inda es ka sta mutu y mutu priparadu p'és djuda es ta sforsa es ta djuda y es ta djuda má so ki es ata kuantu más dia pur dia y e sa ta (pausa) (entrevistador: esforço) desenvolve dia pur dia p'és djudanu difisienti visual.

Entrevistador: Alguma vez foi discriminada?

Entrevistada: (pausa) difisiente visual?

Entrevistador: Tu, alguma vez foste discriminada porque és invisual?

Entrevistada: Sin.

Entrevistador: Ah o quê que acha dessa atitude agora? O facto de nós (imperceptível) porque és invisual para ser discriminada? O quê que acha dessa...?

Entrevistada: Difisente visual ka debe diskriminadu. Paami y difisenti visual e un kualker alguen sima tudu alguen (pausa) e sima bo k'é pruntu e sima bo k'é pruntu difisenti tanbé e pruntu pamó mi e difisenti visual pamo bo e pruntu pa bu diskriminan bu ta fla si N pode pasa N sa ta bai misó la pa bu fla kel minina la e segu e segu ti oxi bu ka pode fla segu. Si bu odja-l k'é sa ta ba da na un poste inton bai ka bu dexa-l ba da inton bai bu pega-l bu djuda-l. Pa bu diskrimina-l, bu pegal bu djuda-l, oh bu dexa-l ketu ka mesti diskrimina-l, keli N ta kondena.

Entrevistador: Mas esta atitude por exemplo pode levar-vos a deixar de estudar por causa dessas coisas?

Entrevistada: Mi Nn ka ta liga si bu fla-m si, abo é segu ki li ke... bo asi mo ki bu ta studa bo bu ka ta pode studa ka podi ser ami ka ta liga kela N ka ta liga pamo e fla-m di segu (pausa) el ki ta fla-m segu el e ki ta fla-m segu y algen normal ta fla kelotu segu ta diskrimina-l N ta atxa m'é más pior ki mi k'é segu (pausa) pamodi, el e pruntu e segu di memória e ka segu pomidi e ka ta odja.

Entrevistador: Okei muito obrigado pela sua colaboração espero que tenhas sucesso que tenhas conseguido a formação profissional que tanto almeja e que depois voltes para a escola, muito obrigado.

Entrevistada: Mutu obrigadinho.

Entrevistador: Txau.

Entrevista nº 4

Data: 09 de Março de 2009

Perfil do entrevistado: Alunos cegos que estão a estudar no ensino secundário

Género: Feminino

Entrevistador: Eu sou Filomeno Tavares, estou a recolher dados para a realização de uma dissertação de mestrado, subordinada ao tema “Percurso Escolar das Pessoas Cegas da Cidade da Praia”. Eu agradeço, desde já, a sua disponibilidade em participar nesta entrevista para recolha dos dados (imperceptível). Só vou fazer umas perguntas fáceis, todas elas relacionadas com a escola. A entrevista é anónima e não deve revelar o seu nome ao longo da nossa conversa. Os dados são confidenciais e servem exclusivamente para a realização desse trabalho. Eu peço a sua autorização para gravar a entrevista e apresento desde já o compromisso de apagar a gravação após a análise dos dados.

Entrevistador: Quantos anos tens?

Entrevistada: 20 anos.

Entrevistador: Frequentou o jardim?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: Com que idade entrou no EBI?

Entrevistada: Oito (entrevistador: oito).

Entrevistador: Aaa quanto tempo demorou a estudar no EBI?

Entrevistada: No EBI (pausa).

Entrevistador: Não recorda três, quatro?

Entrevistada: Seis anos.

Entrevistador: Estudou no EBI na escola regular, na escola normal, não é como os outros meninos?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Que ano estás a estudar?

Entrevistada: 12º.

Entrevistador: Qual é a sua área?

Entrevistada: Económico-Social.

Entrevistador: Vem para a escola sozinha?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: Quem te acompanha?

Entrevistada: A minha irmã.

Entrevistador: Que meio de transporte utilizas?

Entrevistada: Silêncio

Entrevistador: Se vens de autocarro, se vens a pé, ou ...?

Entrevistada: A pé.

Entrevistador: Quer dizer que moras perto da escola?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Nasceu cega? Ou cegou depois de nascer?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Com que idade?

Entrevistada: Com 2 anos (entrevistador: com dois anos).

1. Entrevistador: Na tua cas... casa existe outra pessoa cega?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: E na tua família?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: A tua, a causa da tua cegueira foi adquirida não é?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Por causa do quê? De acidente ou...?

Entrevistada: Não, tumor.

Entrevistador: Ah! foi um tumor no no olho!

2. Entrevistador: Como sabe a participação dos pais na vida escolar é importante para o sucesso escolar dos filhos. Os teus pais iam a tua escola no EBI falar com os teus professores?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Eles participavam nas reuniões e em outras actividades da escola?

Entrevistada: Ah a minha mãe participava, mas o meu pai não.

Entrevistador: Sabe que os pais têm mais dificuldades, por causa do trabalho e então é mais difícil, não é?

Entrevistador: Quando entregas as tuas provas de avaliação aos teus pais e informas sobre o teu resultado escolar no fim do ano, o que é que eles dizem?

Entrevistada: Eles ficam contentes (entrevistado: ficam contentes).

3. Entrevistador: Os teus pais incentivam os teus estudos?

Entrevistada: A minha mãe, sim.

Entrevistador: Como?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Como é que eles incentivam-te? Comprando materiais?

Entrevistada: Comprando material, dando forças, etc.

4. Entrevistador: Qual é a expectativa dos teus pais sobre os teus estudos?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: O que é que eles pensam, quer dizer, imagina tu nessa condição estás a estudar o quê que eles pensam, que vais ter sucesso ou não?

Entrevistada: A minha mãe pensa que vou ter sucesso (entrevistador: uhum) e que terminando o 12º, vou conseguir uma bolsa (entrevistador: uhum) para fazer um curso (entrevistador: uhum).

5. Entrevistador: Ah qual é a opinião dos teus pais sobre a tua escola regular, o quê que eles acham da escola regular? Sabe como tem essa essa limitação poderia estar a estudar numa escola especial ou não o quê que eles acham porque estás na escola regular o quê que eles acham da escola regular?

Entrevistada: A minha mãe acha (pausa) desde o início, (entrevistador: uhum) queria que eu estudasse numa escola regular (entrevistador: uhum) normal, juntos com os outros (entrevistador: uhum) alunos normais.

Entrevistador: O que eles pensam da tua escola em relação à inclusão de crianças cegas? Quer dizer que a escola as crianças cegas ficam bem na escola regular ou não? O que é que eles pensam sobre esse aspecto?

Entrevistada: Ah no início era difícil, (entrevistador: uhum) mas agora (entrevistador: uhum) (pausa: entrevistada) a minha mãe acha (entrevistador: uhum) que as crianças com deficiência visual devem estudar numa escola regular. Porque acha que temos o mesmo direito (entrevistador: uhum).

Entrevistador: Como acham que a escola trata as pessoas cegas?

Entrevistada: Bom, (pausa: entrevistada).

Entrevistador: O quê que eles acham disso? Se trata de igual, se há, se há uma alguma discriminação? O quê que eles pensam sobre esse aspecto?

Entrevistada: Com igual se no início, no 7º Ano (entrevistador: uhum) o director da escola (entrevistador: uhum) (não era o actual director) (entrevistador: pois) não queria que eu estudasse aqui, porque como é que um deficiente visual iria estudar nesta escola e também porque eu já tinha (imperceptível) idade (entrevistador: maior da exigida para entrar não é?) sim. Disse que não, que não ele não queria me matricular mais, só que (risos: entrevistada) a minha mãe foi pedir ao Ministério da Educação e depois ele voltou à trás, matriculou-me. E no último ano tive uma professora do Homem e Ambiente (entrevistador: uhum) que disse que eu deveria ficar numa sala particular

(entrevistador: uhum) porque incomodava (pausa) quer dizer atrasava os outros alunos (entrevistador: uhum). No momento fiquei triste, mas depois (pois: entrevistador) fui falar com o director da turma (entrevistador: uhum) e ele me incentivou a não desistir. E estava a estudar numa turma e transferiram-me para outra turma (entrevistador: uhum) e (pausa: entrevistada) consegui.

Entrevistador: E foi conseguindo ao logo dos... (entrevistada: ao longo dos anos)

Entrevistador: Mas isso é preciso ter muita força para poder aguentar tudo isso, não é?

Entrevistada: É porque aguentei os professores, os alunos... (entrevistador: é, pois, pois).

6. Entrevistador: Qual é o nível de escolaridade dos teus pais?

Entrevistada: (imperceptível) Eles nunca estudaram?

Entrevistada: Estudaram, mas a...

Entrevistador: Até onde?

Entrevistada: 4ª Classe.

Entrevistador: E o teu pai?

Entrevistada: O meu pai também o mesmo (entrevistador: aaa okei).

7. Entrevistador: Como te deslocas na escola regular? Desloca sozinha, ou com a ajuda dos colegas, ou com bengala?

Entrevistada: Eu não uso bengala. (imperceptível: entrevistador) com a ajuda dos colegas.

Entrevistador: Qual a tua (pausa) qual a tua opinião sobre a organização do espaço escolar? Aqui na escola tal como o espaço está organizado qual é a tua opinião? É adequado para pessoas com essa limitação ou não? A organização do espaço aqui na escola.

Entrevistada: Penso que a escola está bem organizada.

Entrevistador: Esta organização facilita ou dificulta a tua deslocação?

Entrevistada: Facilita.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: Porque assim eu já tenho em mente como (entrevistador: uhum) por exemplo deslocar na minha sala se eu quero ir só que nunca experimentei ir sozinha, mas ah se (pausa) exemplo algum dia tiver a curiosidade (entrevistador: uhum) de vou conseguir deslocar-me da minha sala até a casa de banho (entrevistador: uhum), até...

Entrevistador: Sozinha, não é?

8. Entrevistador: O relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso dos indivíduos. Como é a tua relação com os teus colegas, funcionários da escola e professores?

Entrevistada: É normal eles tratam-me de igual para igual (entrevistador: uhum). Quer dizer há casos, no início era difícil (risos: entrevistador). Os colegas sentem e (imperceptível) e tratavam-me mal.

Entrevistador: Pois, já conseguiu graças a Deus.

Entrevistador: Eh quais as maiores dificuldades que sentes a este nível?

Entrevistada: Ah i (pausa).

Entrevistador: No relacionamento com os colegas, professores e funcionários da escola?

Entrevistada: Nesse momento, não estou com dificuldades.

Entrevistador: Não há dificuldades?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Sentes que não há dificuldades.

9. Entrevistador: Nas aulas e nos trabalhos de grupo fazes as mesmas tarefas que os teus colegas normovisuais ou seja os colegas que vêem?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Como te sentes a participar nessas actividades?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Como és invisual e estás a trabalhar num grupo juntamente com os teus colegas que vêem como te sentes a participar nessas actividades?

Entrevistada: Com a ajuda dos colegas, eu sinto-me bem. Porque preferem distribuir uma fotocópia e (imperceptível) e eu (imperceptível) dou sugestão e participo.

Entrevistador: Quando estás a participar nas actividades de grupo com os teus colegas normovisuais precisas de algum apoio específico?

Entrevistada: Não.

10. Entrevistador: Ah como são as tuas provas de avaliação? (são iguais às dos teus colegas, ou não?)

Entrevistada: São iguais.

Entrevistador: Estão em Braille ou a negro?

Entrevistada: O professor lê o enunciado (pausa) e eu vou respondendo.

Entrevistador: Fazes provas orais, não é?

Entrevistada: Não, orais às vezes.

Entrevistador: Mas estão em Braille ou a negro, as tuas provas?

Entrevistada: Em Braille.

Entrevistador: Quem passa isso para Braille?

Entrevistada: Imperceptível (risos: entrevistada) os professores tomam o enunciado explicam (entrevistador: pois) e vou respondendo.

Entrevistador: Dão um enunciado a negro transcreve para Braille e depois agora... mas eles ditam para ti, para transcrever em Braille.

Entrevistada: Sim.

11. Entrevistador: Ah quais são os materiais que usas na sala de aula?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistada: (imperceptível).

Entrevistador: Pauta, punção.

Entrevistada: Pautas, punção, régua (entrevistador: uhum).

Entrevistador: Os teus materiais (livros e fichas) estão em Braille ou a negro?

Entrevistada: A negro.

Entrevistador: A negro.

Entrevistador: Como é que consegues estudar agora, nos livros a negro?

Entrevistada: Estudo junto com, com um, com um com outras pessoas.

Entrevistada: Utilizas material da escola regular (pauta e punção)?

Entrevistada: Silêncio:

Entrevistador: Ou, só utiliza os teus materiais?

Entrevistada: Utilizo só os meus materiais.

Entrevistador: Porquê? Porque a escola não tem material? Não tem esses materiais?

Entrevistada: Não (entrevistador: a a a a).

12. Entrevistador: Quando estás a estudar, em casa, existe alguma pessoa que te ajuda?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Quem te ajuda?

Entrevistada: A minha irmã.

13. Entrevistador: Existem equipamentos especializados por exemplo máquina Braille, computador adaptado, impressora Braille na tua escola regular?

Entrevistada: Não (entrevistador: não).

Entrevistador: Qual é a tua opinião sobre a utilidade desses equipamentos?

Entrevistada: Eu acho que deveria existir, como a impressora Braille (entrevistador: pois) deviam existir porque poderiam escrever o teste a Braille e assim era mais fácil (entrevistador: uhum) (imperceptível) como também computadores, (exacto:

entrevistador) devia existir porque no 11º Ano podia assistir as aulas de informática (entrevistador: uhum).

Entrevistador: Assistiu informática não é? No 11º.

Entrevistada: Não, porque não tinha... (entrevistador: pois, não tinha computador adaptado, (imperceptível).

Entrevistador: São caríssimos (uhum: entrevistada).

14. Entrevistador: O Sistema Braille é fundamental na aprendizagem dos alunos cegos. Onde aprendeu Braille?

Entrevistada: Aqui na escola regular.

Entrevistador: Foi aqui?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: Na Escola «Manuel Júlio»? Onde aprendeu Braille?

Entrevistada: Na escola regular o Dr. Júlio ia para lá, (ensinava-te? entrevistador) ensinava-me e ensinava a professora também (entrevistador: uhum). Nunca estudei na escola do Manuel Júlio, sempre estudei na escola regular.

Entrevistador: Parabéns então. Estudou só na escola regular, já está no 12º, então houve muita força da tua parte e dos teus professores também claro.

Entrevistador: Antes de aprender Braille sabia ler e escrever?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: Quais as dificuldades sentidas nessa aprendizagem?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Que dificuldades sentiu na aprendizagem do Braille?

Entrevistada: Ah pois era difícil porque e e as letras eram iguais (entrevistador: uhum) iguais não, eram semelhantes e confundia.

15. Entrevistador: Como consideras ser o teu desempenho ao longo dos estudos?

Entrevistada: Acho que já dei um grande passo, e já enfrentei muitas barreiras (entrevistador: uhum) e tenho mais barreiras para ultrapassar e tenho a certeza que vou conseguir.

16. Entrevistador: Pretendes continuar os estudos até concluíres o Ensino Superior?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: Porque eu quero conseguir (imperceptível).

Entrevistador: Até aqui não dá muita coisa?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: Então porquê que quer avançar mais?

Entrevistada: Porque quero conseguir um trabalho. Quero me formar em alguma área (entrevistador: pois) e por exemplo se houver o caso algum dia (entrevistador: uhum) para dar incentivos aos outros alunos deficientes visuais (entrevistador: uhum) que terão que estudar também como eu (entrevistador: pois, pois).

(Toque do sino para entrada na sala)

17. Entrevistador: Todos os alunos enfrentam dificuldades durante os estudos. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por ti no EBI e no Ensino Secundário?

Entrevistada: Ah no EBI, são (pausa) a dificuldade (entrevistador: uhum) que encontrei foi o preconceito dos alunos e no Ensino Secundário foi sempre Matemática (entrevistador: uhum), porque não tem material didático (entrevistador: específico) específico para os deficientes visuais (entrevistador: pois).

18. Entrevistador: Na tua opinião o que deveria ser feito para ultrapassar as dificuldades que sentiste?

Entrevistada: Silêncio

Entrevistador: O que deveria ser feito para ultrapassar essas dificuldades, preconceito dos alunos no EBI e Matemática no Ensino Secundário?

Entrevistada: Os precon... preconceito no EBI eu acho que deveriam ter mais palestras (entrevistador: uhum) nas escolas para falar com os alunos sobre esses problemas. E no Ensino Secundário (entrevistador: ao nível da Matemática) penso que tem que existir material didático (entrevistador: uhum) específico para os deficientes visuais, porque certos deficientes visuais vão sempre para a área de humanística por causa de Matemática. Como a maioria dos deficientes visuais que já terminaram o 12º são da área de Humanística (entrevistador: uhum) e eu quis lançar um desafio, (entrevistador: uhum) fui para área Económico-social e sabia que iria encontrar (entrevistador: uhum) dificuldades mas estou a conseguir (entrevistador: estás a ter sucesso) e espero que traga bom resultado final (entrevistador: vais conseguir).

Entrevistador: Olha és capaz de dares sugestões ah que poderiam diminuir as dificuldades que os cegos enfrentam no percurso escolar?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Quais as sugestões que poderiam diminuir as dificuldades que os cegos enfrentam no percurso escolar?

Entrevistada: Olha tem professores que assim têm paciência (entrevistador: uhum) com os alunos, mas tem outros também que não estão nem aí. Por exemplo e no 10º Ano

tinha um professor de Matemática que era, que era assim muito paciente, explicava-nos com réguas, com (imperceptível), contava (imperceptível). Queria do 10º até ao 12º que ele fosse o meu professor de Matemática, mas não foi possível. Também no 12º agora tenho um professor que é paciente, ele explica-nos (entrevistador: risos) e dá tudo de si para termos, termos, termos um bom resultado (entrevistador:eeh). Eu acho que os professores devem ser mais (imperceptível) solidários com os alunos com deficiência visual. Não é para facilitar-nos (entrevistador: uhum) mas ajudar (entrevistador: uhum).

19. Entrevistador: Consideras que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas?

Entrevistada: Realmente não está.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: Porque os professores não têm formação (pausa) para trabalhar com os alunos com deficiência visual.

20. Entrevistador: Qual a tua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: Ela está preparada para conviver com as pessoas cegas?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: Porque ainda há muitas pessoas que (pausa) por exemplo eu considero intolerante porque, eu de vez em quando encontras com indivíduos (imperceptível) (entrevistador: ehh) que digam coisas que até parece que não pensam antes de falar. Falam, coisas à toa. Chamam-me, por exemplo, de novela que passou na RTP, chamam-me de Jatobá. Muitas coisas... (entrevistador: risos) (entrevistador: imperceptível).

Entrevistador: Alguma vez foi discriminada?

Entrevistada: Silêncio, (não estava com atenção).

Entrevistador: Alguma vez foi discriminada?

Entrevistada: Pois, (pausa) muitas vezes (entrevistador: muitas vezes).

Entrevistador: O que deveria ser feito para que isso não aconteça?

Entrevistada: Silêncio.

Entrevistador: O que deveria ser feito para que as pessoas não discriminem as pessoas cegas?

Entrevistada: Olha eu acho que exemplo (toque do sino segunda vez) estavam a falar muitas coisas dos deficientes visuais, exemplo já diminuiu bastante, mas na prática

algumas coisas não são punidas. Acho que assim deveria ser, deveria existir uma cláusula que se os deficientes fossem discriminados iam dar queixas (pois: entrevistador). Uma vez quando era discriminada chorava, (entrevistador: uhum), mas agora não. Porque já superei e acho que não iria resolver todas as vezes que encontrar com alguma pessoas que me discriminava, chorar não iria resolver nada.

Entrevistador: Olha muito obrigado pela sua disponibilidade. Espero que tenhas sucesso, para já, já és de sucesso porque estudou sempre na escola regular, esta até aqui espero que consigas, de facto, concluir o Ensino Secundário este ano e depois passas para o Ensino Superior e que consigas batalhar essa, essa realidade. Está bem muito obrigado pela sua disponibilidade.

Entrevista nº 5

Data: 14 de Março de 2009

Perfil do entrevistado: Pessoas cegas que não concluíram o Ensino Superior

Género: Masculino

Entrevistador: Eu sou Filomeno Tavares, estou aqui para recolher dados para uma dissertação de mestrado, subordinada ao tema “Percurso Escolar da Pessoas Cegas da Cidade da Praia”. A vossa colaboração é extremamente importante porque poderá fornecer dados essenciais que poderão dar indicações úteis à escolarização dos invisuais na cidade da Praia. Vou fazer umas perguntas, todas elas relacionadas com a escola. Bom a entrevista é anónima por isso os dados são confidenciais. Peço a sua autorização para gravar a entrevista e apresento desde já o compromisso de apagar a gravação após a análise dos dados. Está tudo correcto?

Entrevistado: (imperceptível) está tudo nos conforme.

Entrevistador: Quantos anos (interrupção entrevistado).

Entrevistador: Quanos anos tens?

Entrevistado: Bon N ta papia kriolu.

Entrevistador: Pois, não há problema.

Entrevistado: 39 anos. (entrevistador: i a) si bu kre N ta fla-u dia, 12 de Setembro de 69, 7 ora di noti (entrevistador: okei).

Entrevistador: Frequentou jardim-de-infância?

Entrevistado: Sin. N bai pa jardin di Cruz Vermelha de Cabo Verde, N ta atxa ma e prumeru jardin propi di Kabu Verdi, tanbé N ta atxa ma mi e prumeru segu li na Kabu Verdi ki ba jardin.

Entrevistador: Com que idade entrou no EBI?

Entrevistado: Tanbé N kre fla-u un kuza interesante. N gosta di palavra segu más ki ki invisual. N bai pa skola un ô dôs anu dipos, ki N ka sta rikorda ben, ma N sabe ma N stivi alguns anu na jardin, un ô dôs anu, si kalhar três N ka sta rikorda ben, dipos pa alén di tenpu di bai skola pamodi, okei na altura inda ka tinha ensinu ensinu di Braille li na Kabu Verdi, enton kantu N termina y tenpu di jardin, es ba ta guarda-m es fika ku mi la alguns tenpu. Má so ki (imperceptível), apartir di li, N ba ta ultrapasa seriamenti tenpu. N tinha ki baba pa kaza, ma N kontinua ta bai, já agora skola, na Skola Grandi di Praia y tanbé propri li na Txada Grandi N ta rikorda di nos profesor nomeadamenti di Sr. Luís, komu ovinti. N ta bai N ta asimilaba tudu normas, tudu kuza y pa N dikora pa N dikora. N ta kantaba y y matérias, N ta atxa ma kela sirbi até pa nha sentidu di múzika

(risos: entrevistador).

Entrevistador: Quanto tempo demorou a estudar no EBI?

Entrevistado: Y y pronto provavelmenti uns kuantu anu o más, ma N torna volta, (entrevistador: porquê?) N torna volta, pamo dja kantu N ta ben N ta ben N ta ben studa seriamenti també era (na altura era primária, não) ma mesmu asin N ben EBI pamodi, na anus 90, ku reforma di ensinu Ku reforma N tevi ki studa alguns tenpu. Ma, antis, dja N pasaba pa siklu, pa liseu, komu ovinti.

Entrevistador: No Ensino Secundário estudou na escola pública ou privada?

Entrevistado: Senpri y públiku.

Entrevistador: Com que idade entrou no Ensino Secundário?

Entrevistado: Y y y (entrevistador: recorda?) axu ki sin axu ki foi más ô menus ku uns katorzi, trezi, katorzi anu pamo ker dizer, mi N ta baba mi e ka era obrigatóriu mi N baba (entrevistador: uhum) enton mi N ta baba tenpu ki N kre, mumentus ki N kre. Nunka N tadjadu aliás nunka N fladu pa N ka bai y senpri N inploradu pa N bai.

Entrevistador: Ia à escola sozinho?

Entrevistado: Sin a pa N baba pa, pelu menus ti Skola Grandi, N ta atxa ma ki N konxeba ben kel perkusu, Paiol subi Scola Grandi, tal tal non si ké mas pamodi prumeru N ta staba li na Txada Grandi ku ku nha mãi, alvez N ta staba la na Paiol, inton di Paiol pa subi Praia, inda na tenpu di subida Montagarra ka tinha nen kalseta, era era terra batida, y pa txigaba kel prasinha di liseu, inton era kuazi nha perkusu. Ma dipos mas grandi, ki ki sima Braille txiga prumeru na mi, ki era dékadas di 80, kuazi na altura y y y foi revelason na nha rivelason y na tudu mundu kanta, inton ki tanbé atraves di nha mãi ki era funcionária di Obras Pública, ex-Mopi y Dr. Manuel Júlio ki na altura telefonista di Obras Pública enton N kumesa ta bai studa Braille, konxe alfabetu Braille en primera mó. Y na Txada Santantone la N tinha ki baba ku kunpanheru pamodi N tinha ki panhaba dôs otokaru, na altura, otokaru ki ta fazeba Praia – Txada Grandi – Praia – Txada Santantone pamó, ka tinha via diretu. N tinha ki panhaba kuantu autokaru bai y ben. Kuandu N ka tinha kel troku, kera klaru pa pagaba mi ku algen (entrevistador: uhum) ki ta konpanhaba mi, inton algen ta kunpanhaba mi ta fazeba sakrifisiu djuntu ku mi ta bai após. Ma ku tenpu, N bira ta konsigi bai na autokaru mi so, dixi na Praia panha otokaru na Praia y ba dixi na Txada Santantone ki e pa studaba ku nhas kulega, Amâncio, ti ku Dr. Júlio y inton nu ba ta bai y ben surgi via diretu di otokaru, kuzas ba ta kuzas ba ta midjora (entrevistador: percurso era a pé e autocarro?) a pé e otokaru oras ki N tinha dinheru, era otokaru y oras ki N ka tinha dinheru era após.

Entrevistador: Nasceu cego ou cegou depois de nascer?

Entrevistado: Nãu nha segera e di nasensa.

1. Entrevistador: Na sua casa existe outra pessoa cega?

Entrevistado: Na família, nen di mãi nen di ladu di Pai N ka konxe na kel nha gerson li N ka konxe y nen na kel gerson mas pa trás, nhas pais ta fla-m ma ka tinha. Ma komu e ka so nha gerson é sés gerson (entrevistado: risos) N ka ta fla ma ka tinha, má falandu di kes dos gerson, di meu mas di ses, y di kel ki sta pa frenti, nomeadamenti, nhas fidju, N ten dôs fidju, es tudu es ta odja rei di ben.

2. Entrevistador: A participação dos pais na “vida escolar” é importante para sucesso escolar dos filhos. Os seus pais iam à sua escola falar com os seus professores?

Entrevistado: Interessanti. Keli pa mi e boa pergunta. Nha mãi é ka ta baba skola papiaba ku prufesoris nau. É ta lebaba mi skola y kuazi aforsa. Mi N ta rikorda nha mãi ta leba-m skola ta leba-m skola komu mi era na altura ben trakinu, en bon sentidu ka, N gostaba di brinkadera inton pa mi Braille era un kuza ki i N ka kredita nel ton faxi y inton nha mãi ta fikaba na porta la ta speraba mi y saiba di aula enton pur isu, N kre fla-u ma e ka bai papia ku-es, é stevi en dia na dia-a-dia djuntu ku-es.

Entrevistador: Participavam nas reuniões e noutras actividades da escola, como é natural?

Entrevistado: Klaru. Axu ki na reuniãu, nha mãi kuazi era prusóra (risos: entrevistador).

Entrevistador: Quando entregava as suas provas de avaliação aos seus pais e informava sobre o seu resultado escolar no fim do ano, o que eles diziam?

Entrevistado: Y bom senpri, mesmu ki rizultadu era mau o bon, kuandu fladu e bon klaru era un filisidadi, má mesmu ki rizultadu era mau es ka ta mostraba mi diskontentamentu total. Es ta apelaba mi, konselhaba mi pa pa studa más, pa kuza, mas ka tinha kel tantu briga ki alvez y y y y N ta atxa ma es foi até pidagogu, pamó alvez i kel briga y y y y é podi até insentiva enton di forma ki N ta odja na es altura ki N ta konsigi faze un leitura di pasadu, es ten dadu un valiozu valiozu kontrubutu y ki si N N N obia ku es, (xa N fla si nun kriolu sabi) sin oji ku es oji N ta atxa ki N tinha dotoramentu.

4. Entrevistador: Qual foi a expectativa dos seus pais sobre os seus estudos?

Entrevistado: N ta atxa ma foi pa mi super maguadu y tristi, pamodi es ka konsigi odja rizultadu. Y pamó y xa N fla-u nha mãi nen nha pai, ninhun y y ka tevi oportunidadi di kumê un dropis di nha vensimentu. Y pa mi N ta atxa ma es ka konsigi odja rizultadu pamó mi N ta kria, nes mumentu li, tinha es tudu bibu pa N podia daba el daba es algu

ki mi N produzi, ki es pruduson pa mi tanbé totalmenti di es. Pa alén d'es ki da-m vida y lus, klaru dibaxu di Dios, (entrevistador: pois) mas es tanbé e ki da-m skolarizasãu pratikamenti aforsa.

5. Entrevistador: Qual foi a opinião dos seus pais sobre a sua escola regular?

Entrevistado: Y y y y (entrevistador: a escola normal, opinião deles, o quê que achavam?) Axu ki ah es impô, non só ami, mas tanbé propri formadoris, pamó N ta lenbra na un altura ki gentis fla ma, na kel altura ki inda nu ka konxeba Braille, ki guentis fla ma ma ma ma n ka sabi pa ké pa ké kel bez nem é kéra JJ (nome artístico fictício) kel bés inda N ka tinha kel nomi artistiku ki ben di JJJ (nome fictício), kes bez éra Pedro (nome fictício), Pedro (nome fictício), Pedro (nome fictício), ka mésti ba skola tirmodi é ka ta skrebe, é ka ta lê. N ta lembra nha mãe ta fla: é ka ta lê, é ka ta skrebe mas é ta obi. Inton, N ta atxa ma ma e n'es bazi n'es âmbito ki N ta atxa ki es ten fetu mutu, mutu txeu sforsu.

Entrevistador: O que eles pensavam da sua escola em relação à inclusão de crianças cegas?

Entrevistado: Y a prinsipiu y pa es foi un alegria kandu k'es diskubri ma tinha ma tinha forma y (entrevistado: fazi un pauze pan ba panha mininu).

Entrevistador: o que eles pensavam em relação à inclusão de crianças cegas na escola regular?

Entrevistado: Y sima N sta flaba, pa es y imbora es es akredita ma nu debe ba skola komu ovinti, má tanbé nunca és ta pensaba ma tinha má tinha komu ba mas longi es ka sabia, ma tinha forma di bá más lonji, ma tinha forma de segu lê y skrebe a faze tudu. Inton kantu es diskubri pa es foi un alegria grandi, (imperceptível) sima ki na es abri un un outu orizonti, kel orizonti e odjaba mi ta baba mas lonji ô ta baba na omesmu kaminhu moda nhas irmon ô nhas irma ki es ta odjaba ta bai skola na na sistema normal, inton y horizontal más primeru ki mi.

Entrevistador: Como acham que a escola trata as pessoas cegas?

Entrevistado: N ta pensa ma ma oji komu ten idukason spisializadu y kuza sa ta torna mas fasil, má komu na altura éra propri un supreza pa propri formador. Ker dizer propri prusoris ka tinha formason, prusoris ka tinha formason inton propri prusoris ta stranhaba akilu, y pa es era un kuza stranhu y inton oras ki es e sta stranha bu sa ta imajina mininu ki é sa ta ba inxina. Nton n ta pensa ma mininu di jirason di oji ki sa ta studa ki te tudu, tudu material didatikus, ki ten karu pa ba buska-s na kaza pa po-s na sala di aula, ten karu pa torna buska-s, u ki nha jerason ka atxa. Aliás nha jerason só atxa-l na fin, atxa-l

na fin má na kes nha prinsipiu nu ka, nu ka, aliás mi so N panha biata di kel jerson. Y inton a N ta pensa ma ma oji oji bu ten tem pisoas ki dja termina universidadi, ten otus ki sta na universidadi y ten otus ki sa ta bai ka. Inton ami simplismenti N ta fla, mi grasas a Dios y grasa tanbé a pisoas ki da ses grandi kontributu oji y pa faze ku ki skolarizason di di segus y ten un otu un otu ênfazi.

7. Entrevistador: Como deslocava na escola regular, (com a ajuda dos colegas, ou com bengalas, sozinho)?

Entrevistado: Ami N ta fla-u N ten tudu kes ekipamentu. N ten bengala, ma N ka txiga nunca di anda ku bengala prontu, pra já nen kel aula di di N... ka bai prende anda ku bengala di di. Ma N ten konsiensia disu, ma bengala ta djuda mutu txeu.

Entrevistado: deslocava sem...) sempri sempri desdi mininu sin N disloka (imperceptível entrevistador e entrevistado) prumeru akonpanhadu, ma na maior parti mi so.

Entrevistador: na escola regular deslocava sozinho?

Entrevistado: Sempri mi sempri mi so, máximu N pode tinha guia na altura k'é pa konpanha-m pa konpanha-m até até skola, ma dja internamenti dentu skola nunca N teve es problema di sirkulason, prubema di kulegas, y sempri sempri N kori.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a organização do espaço? Esta facilitava ou dificultava a sua deslocação?

Entrevistado: Ah sobri organizason di spasu Konven fla-u ma e e non so na skola ma i tanbé dentu di dentu di organizason familiar, dentu di kaza até, na rua, alvez nu ta ten senpri un kontratenpu, pamodi, bu sabi, Kabu Verdi y ta rumadu ta rumadu kuzas dentu bu kaza, alvez bu ta bai bu ta ben bu ta atxa gentis dja tra vitrina dja poi la kelotu ladu, meza ki ta sta na kantu kaza dje-s tra dje-s po-l na ladu kaza isso ta kontise y na família, ta kontise na skola, na vizinhu, ta kontise propri na na imobiliarius, xa-m fla si (entrevistador: claro).

Entrevistador: Dificulta a deslocação em parte?

Entrevistado: Senpri enton kuzé ki ta kontise: anos nu ten ki sta atentu, segus ten ki sta atentu pa situason pa ka inpo barera (entrevistador: pois).

8. Entrevistador: O relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso dos indivíduos. Como era a sua relação com os seus colegas, funcionários da escola e professores?

Entrevistado: Ah nhas relason komu senpri, ker na skola o na trabadju o undi ki for, e senpri di amigu pa amigu. Y kel amizadi sen skese, sen sa ta poi en kauza segera tudu

kes kuza li.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades que sentiu a este nível, no relacionamento?

Entrevistado: Nunka N xinti pur akazu. Nunka N ka xinti kel nesidadi di maior, má prublema e e e ka isu. Prublema e ki alves, un bes o otu ta parse un trakinu, (entrevistador: risos) pessoas pode sta la na bu kaminhada é ta fla-u alé tal kuza bu frenti ki ka sta go. Bu sta na bu kaminhu sertu, bu sta na bu kaminhu sertu, y ma ta fla-u alvez es ta faze na tipu di brinkadera, brinkadera alves di mau gustu go. Ma mi komu mi e atentu y N ta xinti firmi na kuzé ki N ta faze, N ta xinti firmi na es kaminhada, inton kela ka ta preokupa-m. Má un dia pode ser verdadi bu ka kredita (entrevistador: pois, pois) pur isu, N ta atxa m'é brinkadera di mau gustu.

Entrevistador: O que fez para ultrapassar essas dificuldades?

Entrevistado: Sta na mi propri. Eh sta na mi propi N ten nhas nhas nhas seguransa pisoal, N ten sta atentu ku mi, N ta atxa m'é midjor forma di N ultrapasa barera, e aposta na mi y kredita na mi y tenta kria nhas métodu pa ten pa ten nhas kaminhada, nhas tudu u kê ki ta dipende di mi en dia.

9. Entrevistador: Nas aulas e nos trabalhos de grupo fazia as mesmas tarefas que os seus colegas normovisuais (que vêem)?

Entrevistado: Sin sin. N ta fazeba nhas trabadju, aliás N ka sabe si N pode papia-u di mi y mas otu nhas kulega nu ta faze nos trabadju normal. Ami tanbé N ta fla nos tudu nu ta faze nos trabadju normal desdi ki nos mesmu nu ta uzaba nos ekipamentu ki ta fakultanu dja faze kel trabadju.

Entrevistador: Como sentia a participar nessas actividades?

Entrevistado: Ah superavontadi, y trankuilu, y rializadu ku txeu morabeza, ku txeu karinhu, y ativamenti propri, sta la ta pronta un trabadju ki, as vês, e inkomendadu má tanbé, as vês, e trabadju ki nu ten ki da pamodi e (imperceptível).

Entrevistador: Quando estava a participar nas actividades de grupo com os seus colegas normovisuais precisava de algum apoio específico?

Entrevistado: N (pausa) N ta atxa ma ah N ta mesti, ta mesti.

Entrevistador: De que apoio?

Entrevistado: As vês, ah bu ta txiga pur ixenplu na na na na un trabadju (imperceptível) okei bu ta mesti pode kre algun kuza ki ka sta na bu alkansi di bu panha-l ô si bu ka te-l ô si é sta la, e pode sta na un spasu kualker ki bu ka sabe, bu ta txoma un amigu ô un kulega bu ta fla-l longa-m tal objetu ki sta la. E normal ki propri pessoas ki ta odja pode pidi, odja longa-m kel kuza ki sta la-sin-sin.

10. Entrevistador: Como eram as suas provas de avaliação? (esta... eram iguais às dos seus colegas, ou não?)

Entrevistado: De acordo ku quel quim studa (entrevistado: risos).

Entrevistador: Era com... era igual com os seus colegas?

Entrevistado: Igual sin pamó e sinplismenti nu ta skrebe Braille não é, transkrebe na mákinas hert pa negru ô inton kazu di gosi ki dja ten prusoris y prusoras ki ta lê Braille es pode avalia-u prova diretu sen bu transkreve na na mákina.

Entrevistador: As provas estavam a negro depois vocês passavam a Braille?

Entrevistado: Nu ta ditadu, nu ta skrebe a Braille y y y dipos na kazu di di di ter nisisidadi di algun otu algen ki sta más formadu na kazu di Manuel Júlio y otu, pode ba faze traduson pa Braille.

11. Entrevistador: Quando estava a estudar, em casa, existia alguma pessoa que lhe ajudava?

Entrevistado: Normalmente na kaza bu ta meste apoiu enkuantu bu sa ta transkreve bu sa ta transkreve di Braille pa y di Braille kuza di Braille pa y oseja diskulpa pa transkreve di negru pa Braille ô inton bu meste grava.

Entrevistador: Quem lhe ajudava nessas tarefas?

Entrevistado: N teve apoiu di nhas irmon inklusivi kel ki kaba sai di li, N teve apoiu tanbé di amigus ka, y mesmu di profusoris y profusoras ki ki y ta fla-u da-m gravador y kes ta pidi-u gravador da-m gravador ku kaseti N ba grava-u tal kuza. Es ta bai es ta faze-l na kaza es ta traze-u otu dia.

12. Entrevistador: Quais eram os materiais que usava na sala de aula?

Entrevistado: Pauta, punson, mákina di Braille, kubu y kubarítus, ké ké ké kel material pa pauta y punson y mákina e más konxedu, más kubus y kubarítimus e di kes (entrevistador: para Matemática) pa Matemática.

Entrevistador: Os seus materiais (livros e fichas) estavam em Braille ou a negro?

Entrevistado: Normalmente na altura era a negro. Más na fin tinha dja un profusora ki dja e falisida ki txomaba Filismina, ki ta mora li ta moraba li na Lem-Ferera na subida, ki dja sa ta skrebeba testus (pausa) ta skrebeba testus en Braille y e ta lebaba pa skola y Monteiro Marciano Monteiro tanbé ta skrebeba dja alguns na kaza y ta lebaba pa skola.

Entrevistador: Utilizava materiais da escola regular (pauta, punção)?

Entrevistado: Ah nha felisida...

Entrevistador: Ou eram os teus materiais?

Entrevistado: Nha felisida logu ki N kumesa studa es da-m logu y un pauta, ki ainda N

te-l, y un mákina ki tanbé inda N ten. Ker dizer, pauta ben dja “a zeru kilometru” pa nha mon y kontinua na nha mon y mákina tanbé mesmu kuza. Senpri kes material pasa ta ser propi pa nha uzu pisoal.

13. Entrevistado: Existiam equipamentos especializados (máquina Braille, computador adaptado, impressora Braille) na sua escola regular?

Entrevistado: Na altura ki N studa nau, mákina Braille sin.

Entrevistador: Na escola não é?

Entrevistado: Na skola, mákina Braille sin, má, konputador, dja na altura, dja sa ta introduzida, má ami N pára di studa sedu, N pára de studa sedu inton N ka txiga pontu di N uza dja na skola kes ekipamentu. Má, mákina di Braille, pauta, punson, kes la N uza.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a utilidade desses equipamentos?

Entrevistado: Eh ah e un ekipamentu ki traze pa segus y mundus ka pa segus y mundus midjor valia, pamodi si ka iexistiba kes ekipamentu la kes ekipamentu la oseja desdi kes prumeru ate kes instrumentu mudernu, altamenti sufistikadu oji ki ta garanti segus sta na internet sa ta sigi teknolojia na dia-a-dia, y oje bon nu podia ate fazeba algun kuza en termus di skolarizason sima mi inisia komu ovinti, má e ka grandi pasu.

14. Entrevistador: O Sistema Braille é fundamental na aprendizagem dos alunos cegos. Sabe ler e escrever em Braille?

Entrevistado: Sin N ta lê y N ta skrebe Braille di akordu tanbé ku kel ki N studa.

Entrevistador: Onde aprendeu Braille?

Entrevistado: N komesa ku ah prumeru pasu ku Dr. Manuel Júlio Rosa, y sugundu y dípos N pasa pa mon di Amâncio tanbé pa Monteiro, ker dizer tudu kes nhas kulega ki inisia..., nu te un forma di trabadja ki tudu algen ta apoia kelotu. Y y ker dizer algen ki ki minis pode ben oji dja pisoas ki ben na anu pasadu pode djuda-l, inton ten un korenti ka, un redi ki N ta atxa m'é mutu inpurtanti, pamó e so asi ki nu ta alarga. Y n'es mumentu li un algen ki ben anu y tal antis ô ki é sa ta pasa si speriensia la pa pisoa ki ben kel ora. E ten kapasidadi p'é mostra-l kel ora kuzé ki e prende, ate ki sta ba fika igual otus pode ate dizenvolvi má, má, y N ta atxa m'é un forma di enxina bon y ki ta da fasilidadi un ku otu, sta en kumun ku kunpanheru, ta papia omesmu linguagen.

Entrevistador: Antes de aprender Braille sabia ler e escrever?

Entrevistado: - Y nãu. N tinha nuson. Sima N fla-u komu y komu ovinti dja N kumesa ta konjuga kes prumeru vokabulus y dja N sabe ma nha nomi ki e António ma Na me N, y bu sta intendi N ta konsigi fla kes letra ki ta faze bu nomi, ma pegandu kaneta na mon

N ka sabe dezenha letra.

Entrevistador: Quais as dificuldades sentidas na aprendizagem do Braille?

Entrevistado: Foi foi konplikadu, na kes prumeru dia ki N bai N ka kredita. Komu e pusivel, pesoas ta pika papel, pontu, pontu, pontu puntu puntu pa faze letra. N bai N dizisti N bai más di ki un bes, N dizisti y y N ta fla-u sinseramenti N ben kredita seriamenti foi na anu 90, na inisius di 90.

15. Entrevistador: Na sua opinião os alunos cegos devem estudar na mesma sala/escola com os alunos que vêem?

Entrevistado: N ta atxa ma deb... ma sin ma ten ten kondison pa keli.

Entrevistador: Porquê que devem estudar juntos?

Entrevistado: Nau ker dizer N ta atxa ma debe ten kondison pa kela. Má, debe ten kada turma ku si sala, N ta pensa ma ma debe debe

Entrevistador: Devem estar separados?

Entrevistado: Siperadu sin.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Pamodi, propri ensinu e ensinu sima kalker un otu. E skrita diferenti, bu ta ba sigi kel manual ki kes otu sa ta sigi “a negru” bu sa ta odja. E sinplismenti skrita diferenti. Tudu algén debe sabe ma segus ta studa omesmu kuza ki kalker un otu ta studa, só ki teknika pa bu prende-l e un teknika pa segu di bô, ma matéria e omesma e omesmu stória.

16. Entrevistador: Como considera ser o seu desempenho ao longo dos estudos?

Entrevistado: Si N papia-u di nha dizenpenhu N ta fla-u ma nha dizenpenhu pisual m'ê fasil. N ta atxa ma N ka didika.

17. Entrevistador: Tendo em consideração o percurso escolar que fez, qual a sua opinião sobre a preparação dos professores da escola regular para atenderem os invisuais?

Entrevistado: Na altura ki mi sa ta studaba, N ta pensa, bon pelu menus prusoris ki N studa ku el aes era pisoas ingajadu, era pisoas ki kria djudaba segus, es era pisoas també ki kria predebaba. Inton es tinha kel interesi la. Nton ali, N ta atxa ma... agora dipos ki N dexa studa N ka sabe sinseramenti kal ki e interesi di kes atual prusoris, pamodi ami N ten un kritika oji en dia ki pisoas sa ta trabadja e pa ganha pon (entrevistador: risos) y inton N ta atxa ma y profesoradu nunhun nunhum ka debe ser y bu debe ten amor na kuza ki prontu ki bu bu kre faze. Agora nu ten um ária ki e delikadu, saúdi, ensinu, tudu e delikadu, (entrevistador: unhum) má ten um ki é seriamenti (entrevistador: risos) delikadu (entrevistador: pois), ami N ta akonselhaba tudu algen ki skodje kalker aria,

mesmu ki ser kes dôs ki N sita-u li pa es didika seriamenti.

18. Entrevistador: Pretendia continuar os estudos até concluir a universidade?

Entrevistado: N sta na balansu (entrevistador: risos) txeu bes N ta fla ma nau.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Txeu bes, N ta fla sin y ah pamó e si ami N atxa ma ami N kre didika vida a kumunikason susial, en partikular a rádiu, y tanbé a musíka, y más pa tanbé pa N tem maior susesu N tem ki kontinuaba studa ô N tem ki kontinua studa (entrevistador: pois) isu N sta na divison.

19. Entrevistador: Todos os alunos enfrentam dificuldades durante os estudos. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por si?

Entrevistado: Mi, pa mi, maior difikuldadi ki N tevi na altura era transporti. Transporti, as vês, ta kondisionaba bo. Bu kria baba, ki ka djuda tanbé, bu kria baba ma bu ka podia pamó, as vês, bu ka ta atxa un kunpanheru pa bá ku bo y y, bus irmon ki pode kunpanha-u tanbé bá si skola, pisoas ki ta ba inxina-u so ten tenpu, pamodi ka tinha skola, na altura ki N kumesa studaba ka tinha skola propria, e studaba ku kunpunheru, pisoas ki pode sta ba inxina-u só ten tenpu tanbé na un ora diferenti di kel ki algen ki sa ta kunpanha-u, bu sa ta odja. Inton e ka pode ka ba si skola pe ba kunpanha-u. Ker dizer ami pa mi di kel maior difikuldadi ki N inkontraba, na altura, foi transporti.

20. Entrevistador: Na sua opinião o que deveria ser feito para ultrapassar as dificuldades que sentiu?

Entrevistado: É kombina un profesor ki rizolvia djudaba mi na forma ki ta fakultaba nha kunpanheru. Nu sta fala di nhas irmon y di pesoas ki ta podia daba mi apoiu na altura.

Entrevistador: És capaz de dar sugestões para diminuir as dificuldades que os alunos cegos enfrentam no percurso escolar?

Entrevistado: Pa mi difikuldadis oji ka ten. Y difikuldadi pa mi ker dizer N sta fla-u N sta fla-u N sta da-u un rilason di nha tenpu y di ses tenpu, pamodi oji ten tudu pa (ah-entrevistado respondeu ao filho que estava a chamá-lo) ten tudu (imperceptível) pa pa es studa. Es ten karu ta ba buska-s na kaza, inton difikuldadi pisoal e es ki ten ki didika seriamenti seriamenti pa es resebe kel apoiu ki es sa ta dadu ki, antis, nos nu ka... pisoas di nha tenpu, ka atxa-l, ma ker dizer kel apoiu e di Guvernu, y pamó oji en dia skola di segus sta tanben dentu di idukason, di modu ki, Na nha tenpu, ka tinha, na nha tempu, kada alguien ta enxinaba kunpanheru.

21. Entrevistador: Considera que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas?

Entrevistado: Sta sin.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Pamodi pisoas ki sta la tudu sta abilitadu pa trabadja ku segus y prufisoris alguns partis e propri prufisoris segus y kel ki ka e segu sta super preparadu pa trabadja ku segus desdi materia ti propri skrita y non so, teknikas pa Braille y tudu.

22. Entrevistador: Com que idade abandonou os estudos?

Entrevistado: I mo keli e pa N ba faze konta. Má, so N sa ta lenbra ma N pára na 98/99, agora nu sta na 2009, ker dizer ki si N pára na 98 sta ku 11 anu y si N pára na 99 sta ku dez anu é kalker koiza daí.

Entrevistador: Por que motivo deixou de estudar?

Entrevistado: E si, N kumesa ta faze un munti kuzas paralelu. Ta studaba, N kumesa trabadja na Ministériu di Justisa, y dipos tanbé aliás N kumesa músíka senpri djuntu ku mi, nhas atividades musikais kulturais, dirijenti di grupus kultural, pa li pa la nomeadamenti Ramonda, Unidos para Vencer, y nhas atividades komu radialista y... ker dizer tudu djunta, inton N pára di studa (entrevistador: risos) y N debeba daba skola prioridadi.

Entrevistador: Considera que foi a melhor opção?

Entrevistado: Nãu.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: E ka é midjor opison, pamodi, si talves, N kontinuaba ta studaba n'es 10/11 anu N ka sabe kuze ki N tinha. Y y mas y N ta atxa ma N ka ten N ka perde, (entrevistador: esta decisão) pamodi N konsigi faze algu tanbé ki N gosta mutu y ten y ten ganhus N ten dadu rizultadu mutu bon y y na kes aria ki N gosta, ma tanbé N podia tinha milhoris ganhu tanbé, ku skola pode té N ta konkorda. Inton e si N perde di un ladu bu ganha di otu, tanbé si N ganhaba pa kelotu ladu N podia ter perdeba tudu algen (entrevistador: risos) Komu N ka pode faze tudu y puzitivamenti dôs omesmu tenpu (entrevistador: pois).

Entrevistador: Esta decisão influenciou o seu futuro?

Entrevistado: Tudu (imperceptível) pamó N ten nha skolarizason y e e e baze, dipos ki N pára skola ku kuzas ki N faze ki N po na pratika tanbé e parti di nha futuro, inton es sta tudu djuntu, es sta paralelu.

23. Entrevistador: Em que nível escolar deixou de estudar?

Entrevistado: Na altura ki N termina dja agora EBI, N termina EBI N pára pamó sima N fla-u dja N pasaba pa liseu, pa siklu preparatoriu komu ovinti, mas kela ka ta kontaba

inton kantu skrita Braille txiga na Kabu Verdi ki mi N didika tanbé, si N didikaba na altura ki kuza era, má, kuandu mi N didika a sériu sima N fla-u ki é apartir di 90, ki N didika sério inton N tinha ki binha bazi, (entrevistador: okei) binha bazi ki N faze-l rápido y inton N termina EBI, ki modi ki ta fladu, reforma di ensinu ta fladu 6^a klasi, ala N pára. N pára tanbé pamodi, també N pode fla-u ma tudu kes kuza ki N dadu na tudu kel tenpu N sabia tudu (entrevistador: risos) y oji en dia N ta panha kes kuza ki ta studadu di dêš di 10^o desi já agora 7^o Anu até 12^o Anu tudu N sabe. Enton N pára N ta xinti N ta xinti e falta di diploma, simplismenti pamó kem ki sta bai obi es kuza ka atxa N di bazofu, (entrevistador: pois) ma N ta xinti e falta di diploma.

24. Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas?

Entrevistado: Si N papia-u di mi N ka ten kexa. N ten bon rilason ku mundu, ondi kabu Verdi sta insiridu y y ma N ta kridita ma ma ten ten txeu algen ki prontu mi pur izenplu N ta konsigi sirkula avontadi ku dentu di di di Praia partikularmenti Praia ma N sabe ma N ten kulegas ki si ka pegadu ka ta anda, ki merese apoiu ami N merese apoiu, N kré.

Entrevistador: A sociedade praiense está preparada para conviver com as pessoas cegas?

Entrevistado: Y (pausa) N ta pensa ma não.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Pamodi si sta preparadu y ka ta ten montis di pedra na na bermas di strada, ka ta ten y tabuleru y mas tabulerus pa riba di paséiu di Plateau ki algen nen siker ka ta konsigi txiga na na un parajen di otokaru si e ta bendi liseu ô ô ô di un skola kalker, ka ten bidons mas brakus... N ta kridita ma tudu keli e falhas di sosiedadi, di Guvernu, di munisipiu, enfin N ta ingloba-s tudu djuntadu. Nes aspetu y N ta pensa ma ma ma ma pessoalmente (imperceptível) mas otus aspetu tanbé, en termus sosial es povu e un povu fantastiku.

Entrevistador: Alguma vez foi discriminado?

Entrevistado: (silêncio) N ka debe sa ta lenbra, ma y N ta kridita ma sin, N ta kridita ma sin y y ka debe sa ta lenbra ma ma N ta pensa ma pamodi ten alguns kuza ki otu ta kontise y ki nen, as vês, bu ka ta da konta. Ta kontise alguns kuza ta kontise alguns kuza, mas di mumentu N ka ten mimoria N ka ten mimoria. Má, mi pa mi kela si kontise ô ki kontise é mas sabedoria pa mi.

Entrevistador: Muito obrigado pela sua colaboração e espero que tenhas sucesso ao longo da sua vida profissional, obrigado.

Entrevistado: Obrigadu e mi ki ta fla-u já agora pa bu ter pasadu um bon tenpu obindu

Antero Simas obindu nha fidju Pedro JJ (nome fictício) ta xatia-nu kabesa obriga-nu faze alguns pauza pa kuida de-l. Entrevistador: Obrigado

Entrevista nº 6

Data: 19 de Março de 2009

Perfil do entrevistado: Alunos cegos que concluíram o Ensino Superior.

Género: Masculino

A parte inicial da entrevista não gravou, devido a problemas técnicos com o gravador. Contudo, ao longo da entrevista fizemos anotações de aspectos relevantes e essas anotações permitiu-nos organizar informações relativamente à parte da entrevista não gravada.

Idade: Entrevistado: 36 anos.

Frequência do pré-escolar: Entrevistado: Sim e público.

EBI idade de entrada: Entrevistado: Mais ou menos 8 anos.

EBI duração: Entrevistado: 3 anos.

Ensino Secundário: Entrevistado: Público, entrada 23 anos.

Ensino Superior: Entrevistado: Público.

Ia à escola: Entrevistado: Sozinho.

Meio de transporte: Entrevistado: EBI – Apoio de transporte associação, Ensino Secundário – a pé e Ensino Superior de autocarro.

Cegueira congénita/adquirida: Entrevistado: Adquirida, mais ou menos 4 anos devido a um acidente...

1. Existência de cegueira em casa existe outra pessoa cega? Entrevistado: Sim, são 3.

Causa da cegueira: Entrevistado: Congénita.

2. Pais falavam com os professores? Entrevistado: Sim, quando era pequeno.

Participação dos pais nas reuniões: Entrevistado: Sim.

Registo da gravação áudio a partir desta questão.

Entrevistador: Aaa (pausa pra pôr o gravador a funcionar) eles participavam nas reuniões e noutras actividades da escola?

Entrevistado: Ah (entrevistador: na infância) ah bem, mas já estou adulto e (imperceptível) (entrevistador: sim claro estamos a ver mais a questão da infância).

Entrevistador: Por exemplo quando entregava as suas provas de avaliação aos seus pais e informava sobre o seu resultado escolar no fim do ano, o que eles diziam?

Entrevistado: Na primeira, na...

Entrevistador: No início.

Entrevistado: No início eles ficavam satisfeitos, falavam comigo nesta altura, porque o meu pai inicialmente (imperceptível) até falávamos assim abertamente (pausa) então eu sempre tinha essa curiosidade de continuar a estudar.

3. Entrevistador: Os seus pais incentivavam os seus estudos?

Entrevistador: Sim (barulho do carro na estrada, impossibilitou a gravação).

Entrevistador: Como é que incentivavam?

Entrevistado: Ah nesta certa altura eu usava, usava lente então certas escolas as pessoas diziam aquele nominho por exemplo (entrevistador: sim claro) (barulho de carro muito forte) então normalmente, então já não vai torna-se mais fica assim (entrevistador: mais saliente) sim mais saliente então começaram a dizer olha deste, deste (entrevistador: pois) como qualquer um, nunca tive esse problema também embora deve-se os meus pais até esta.

4. Entrevistador: Qual foi a expectativa dos seus pais sobre os teus estudos?

Entrevistado: Ah bem sempre diziam a importância do estudo que vai servir para mim que eles já os meus pais são pobres, estudar para tentar arranjar um emprego, para organizar a sua família para mais tarde puder estar assim como qualquer um.

5. Entrevistador: Aaa qual foi a opinião dos seus pais sobre a escola regular?

Entrevistado: Ah repita a pergunta, não percebi.

Entrevistador: Qual foi a opinião dos seus pais sobre a sua escola regular? Como sabe estudou em parte na escola normal como os outros meninos não é? Qual era a opinião deles sobre a escola regular, sobre essa escola?

Entrevistado: Ah a escola funcionava assim normalmente (entrevistador: sim) têm uma ideia clara da do ensino da própria escola não é (entrevistador: sim) tanto então não há nenhuma (imperceptível) ideia até esta a minha mãe embora estudou pouco e meu pai também, mas tem a noção do valor da escola (entrevistador: pois). Entrevistador: Como acham que a escola trata as pessoas cegas?

Entrevistado: Bem eu no meu caso eu, eu quando eu terminei os meus estudos na escola do Dr. Júlio estudei juntamente com as pessoas digam assim entre aspas normais, assim tipo a impressão é boa eu acho que pra mim nesta altura tive um acompanhamento excelente do Dr. Júlio, também falecida Felismina que era minha professora incentivavam-nos. Então isso não houve aquela coisa de discriminação. Também depois eu fui para onde aí estou na Claridade (entrevistador: imperceptível) então onde eu estava era sozinho, saber que eu era deficiente foi bom. Os professores também, os

colegas, tive sempre bons professores e bons colegas. Eu acho que para mim foi excelente.

Entrevistador: Mas, os seus pais também tinham essa visão que a escola regular, digamos, acaba por aceitar as pessoas e tudo, toda a convivência é normal não é?

Entrevistado: É claro os meus pais sempre me disseram (imperceptível) não é por causa que eu ser deficiente que tenho que sentir que sou discriminado em relação aos outros ou que e não tenho capacidade de fazer qualquer coisa, de estudar (pausa) comecei a estudar juntamente as pessoas normais com não há nenhuma razão de dizer que houve essa, tanto (entrevistador: separação digamos, não é?).

Entrevistador: Não há.

6. Entrevistador: Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?

Entrevistador: (tosse) Ah 4ª Classe.

Entrevistador: Para os dois não é?

Entrevistado: Sim, sim.

7. Entrevistador: Como deslocava na escola regular? Com bengala, sozinho?

Entrevistado: Eu, sozinho.

Entrevistador: Ah pronto... qual é a opinião, qual é a sua opinião sobre a organização do espaço escolar?

Entrevistado: Pelo menos aqui nos espaços porque antes estava na Escola Grande no Fogo é um espaço tranquilo, depois aí também na, aí no, no Eugénio Tavares que havia uma sala aí improvisado para os deficientes não, mas tinha espaço excelente também depois aí na Claridade, embora é um lugar improvisado (entrevistador: sim) um prédio, não há obstáculos. Então isso era fácil para minha deslocação. E também no ISE encontrei um bom espaço porque logo no início a minha prima antes de iniciarmos o ano lectivo, fui lá conhecer o espaço (entrevistador: para identificação) sim para a identificação e arranjar algumas referências que serviam (imperceptível) (entrevistador: exacto) agora encontrava algum lugar que precisava de ajuda das pessoas) (entrevistador: claro), mas quanto ao espaço eu acho que (pausa). Entrevistador: Facilita a tua deslocação não é?

Entrevistado: Sim, sim, sim (pausa para mudança do guião da entrevista).

8. Entrevistador: O relacionamento interpessoal é fundamental para o sucesso escolar dos indivíduos. Como era a sua relação com os seus colegas, funcionários da escola e professores?

Entrevistado: Tive sempre boas relações (imperceptível) graças a Deus tive sempre, em termos de relação interpessoal sempre (pausa) relação com os meus professores ah (pausa) (entrevistador: funcionários da escola?) funcionários (entrevistador: colegas também) colegas em especial algum, algum, excepto algum, excepto alguns, houve alguns e tanto como não (entrevistador: isso também acontece com os normovisuais) não claro, claro com qualquer pessoa, mas no geral sempre fui, fui bem entendido pelo pessoal. Os apoios desde professores (pausa) eu acho que em termos de relação uma pessoa está à vontade (pausa) não tive problema algum em termos de relacionamento.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades que sentiu a este nível?

Entrevistado: Ah dificuldade é a questão de falta de material didáctico específico (entrevistador: não, estou a dizer dificuldades no relacionamento interpessoal) não (entrevistador: não sentiu muito) não eu nunca senti dificuldades porque eu sou uma pessoa aberta, sempre convivência com os colegas dificuldades. Em termos de relacionamento interpessoal com o pessoal não tem nenhum problema desde a minha infância sempre tive bons colegas em termos de relacionamento não há nada assim (pausa) (entrevistador: que se possa registar) sim (entrevistador: com evidência) não, não.

9. Entrevistador: Nas aulas e nos trabalhos de grupo fazia as mesmas tarefas que os outros colegas normovisuais?

Entrevistado: Ah não, porque em termos de materiais didácticos é isso que nos condiciona porquê? porque vou fazer um trabalho agora (entrevistador: exacto) os colegas liam pra mim, nós discutíamos em grupo (imperceptível) algumas coisas em contrário (entrevistador: sim). Agora em termos de elaboração vamos discutir as ideias, as ideias porquê? nós vamos fazer um trabalho, um trabalho de pesquisa (entrevistador: sim) então (imperceptível) vão lendo pra mim, vamos discutir as ideias e depois (carro a buzinar) (entrevistador: okei).

Entrevistador: Como sentia a participar nessas actividades?

Entrevistado: Bem.

Entrevistador: Quando estava a participar nas actividades de grupo com os seus colegas normovisuais precisava de algum apoio específico?

Entrevistado: Ah (pausa) apoio específico porque (entrevistador: para questões de leitura?) sim é isso que eu estava a dizer. Mesma tarefa com os normovisuais porquê? Sempre colaboraram comigo na leitura, e falar tipo, tive um colega que é o João (fictício) que desde o início sempre nós discutíamos as fichas disponibilizava sempre o

seu tempo para gravar, lendo as fichas nós discutíamos as ideias, assim progressivo, (imperceptível) normalmente. Agora é necessário que um deficiente visual tem de ter um suporte precisamente em termos da leitura quando um professor dá um dado a procurar você vai pesquisar se não encontrar uma pessoa logo para gravar, para ler, isso fica extremamente difícil para um deficiente e às vezes isso que nos condiciona um pouco em termos de (pausa) (entrevistador: de participação nos trabalhos) sim, e não trabalho sempre eu participei, já participei, já fiz trabalho, já apresentei trabalho assim individual, no grupo sempre participei, sempre nos trabalhos desde o início (entrevistador: até agora que está a terminar) sim, sim.

10. Entrevistador: Como eram as suas provas de avaliação? (eram iguais às dos seus colegas, ou não?)

Entrevistado: Ah fiz. Eu sempre faço prova oralmente (entrevistador: imperceptível). Fiz duas. Fiz dois testes em Braille. Para escrever em Braille leva muitas horas (entrevistador: pois) e fica muito pra escrever, para escrever um pouco em Braille leva cerca de nove folhas (entrevistador: sim, sim) e isso leva muitas horas portando não dá. Se uma pessoa tem computador é muito mais fácil para um deficiente (entrevistador: claro) tanto (entrevistador: a tecnologia) sim, isso para mim é um avanço enorme.

11. Entrevistador: Quando estava a estudar, em casa, existia alguma pessoa que lhe ajudava?

Entrevistado: Ah sim, sim, graça à minha prima (imperceptível: barulho) pessoa em casa dei logo a ficha vamos discutir (imperceptível) logo comecei a tomar os apontamentos.

12. Entrevistador: Quais eram os materiais que usava na sala de aula? Entrevistado: Pauta (pausa) somente a pauta (entrevistador: punção também?) sim a punção, pauta e punção.

Entrevistador: Os seus materiais (livros e fichas) estavam em Braille ou a negro?

Entrevistado: A negro (entrevistador: a negro).

Entrevistador: Utilizava materiais da escola regular por exemplo (pauta e punção)?

Entrevistado: Sim eu (entrevistador: da escola regular? (pausa) (entrevistador: na escola onde estudou tinha pauta e punção?)

Entrevistado: É claro é sistema Braille eu...

Entrevistador: Não, estou a perguntar se pauta e punção existia na tua escola regular e tu usavas esses materiais da escola regular ou tinha os seus materiais?

Entrevistado: Não materiais foram oferecidos pela associação dos deficientes visuais (entrevistador: ah) a escola não tem materiais específicos.

13. Entrevistador: Existiam equipamentos especializados por exemplo como (máquina Braille, computador adaptado, impressora Braille) na sua escola regular?

Entrevistado: Não, não.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a utilidade desses equipamentos?

Entrevistado: Silêncio.

Entrevistador: Computador adaptado, máquina Braille, impressora Braille?

Entrevistado: É isso que havendo maior avanço deixa muita falta, isso pronto (pausa) tendo essas condições os cegos em Cabo Verde vai ter um progresso enorme em termos de escolaridade (pausa) no progresso académico isso, nos (imperceptível) deixa muita falta (entrevistador: pois) porque eu senti-me nesses caso porque na altura senti-me nesse caso no Ensino Superior (pausa). Há certas coisas que eu fiquei limitado por causa de falta de materiais, fiquei condicionado. Então também pronto, graças ao meu esforço e também a colaboração dos colegas também da minha prima que sempre tem-me apoiado na gravação das matérias e isso pronto pude superar algumas destas dificuldades. Mas ainda sinto muito falta destes materiais que me condiciona mesmo em termos de pesquisa porque hoje, hoje, próximo ano vou leccionar, mas (entrevistador: pois) é preciso ter apoio especificamente para o meu trabalho para não estar a depender do outro (entrevistador: sim) é isso que...

14. Entrevistador: O Sistema Braille é fundamental na aprendizagem dos invisuais. Onde aprendeu Braille?

Entrevistado: Aqui na Praia.

Entrevistador: Na Escola «Manuel Júlio»?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Antes (entrevistado: 13 de Outubro de 1997) (entrevistador: que começou a estudar Braille?) sim, aprender (entrevistador: ah aprendeu o ensino do Braille).

Entrevistador: Antes de aprender Braille sabia ler e escrever?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Quais as dificuldades sentidas nessa aprendizagem?

Entrevistado: Silêncio.

Entrevistador: Aprendizagem do Braille.

Entrevistado: Eu, eu não senti porque numa semana eu já começava a escrever. Comecei logo a ler, então aprendi assim (entrevistador: foi rápido) foi rápido numa semana eu já...

15. Entrevistador: Na sua opinião os alunos cegos devem estudar na mesma sala ou na mesma escola que os outros alunos normovisuais?

Entrevistado: Plenamente.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque isso ajuda em termos da motivação (pausa) porque isso é uma experiência própria, (entrevistador: sim) enquanto a falta de materiais didáticos, a participação (pausa) nos testes, (imperceptível: barulho de carro) eu participava mesmo que eu sabia logo entendia que eu não era (imperceptível) mas eu competia com eles de uma forma assim normal. Participava, então diziam você é um computador, eu disse não, (entrevistador: risos) o que é necessário é entender as coisas. Então isso (pausa: barulho do carro) quando alguém diga uma escola somente especificamente para os cegos, isso eu acho que isso é isso que é, que é, uma discriminação (entrevistador: pois) porque eu acho que há de ter uma inclusão primeiro. Nós temos a necessidade de estar no ambiente onde nós precisamos de (pausa) não só de apoio em termos de deslocação (entrevistador: sim) e também fazendo uma pessoa cega estar juntamente com os outros que são normovisuais isso já dá mais vontade, mais (pausa) ah uma pessoa sente, sente afirmado juntamente com outros porque nós estamos na mesma balança e a questão é apenas a diferença de (pausa) forma de aprender é só um, agora é claro que um deficiente tem que ter o seu material especificamente para para poder acompanhar assim, normalmente como os outros, mas agora é sempre bom que... porque isso, isso é uma experiência própria que eu desde que eu comecei a estudar estudei juntamente com os normovisuais e isso foi excelente porque precisamos de alguém em termos de (pausa) de leitura de fichas, em termos dessa interação (entrevistador: sim) isso agora, isso é extremamente importante (pausa) porque não haja essa discriminação criando justamente escola somente especificamente para, para os cegos há-de ter uma sala especificamente em termos de materiais isso tudo bem, para um acompanhamento. Agora (pausa) é sempre bom estudar juntamente com, com os alunos normais. Isso, ajuda em termos de motivação, em termos de aprendizagem próprio, em termos de espírito de competição é outra (entrevistador: exacto).

16. Entrevistador: Como consideras ser o seu desempenho ao longo dos estudos?

Entrevistado: Eu considero satisfatório, embora podia ser muito mais. Porque falta de materiais condicionaram muito (pausa), mas eu considero satis... satisfatório.

17. Entrevistador: Tendo em consideração o percurso escolar que fez, qual a sua opinião sobre a preparação dos professores da escola regular para atenderem alunos cegos?

Entrevistado: Olha aquilo que eu posso dizer nós temos excelentes professores em termos de orientação científica. Foi excelente a única dificuldade em termos de materiais didáticos, porque embora aqui não há professores ainda (pausa) diplomados em termos de de formação (pausa) (entrevistador: especializada) sim, mas em termos de orientação, em termos de (pausa) porque foi graças ao meus professores que me acompanharam, ajudaram desde o início sempre falaram comigo motivaram-me olha Ramos (nome fictício) tu estás aqui para estudar você quando precisa nós, vamos ter consigo isso foi excelente. Eu me lembro no primeiro dia de aula aí no Instituto Superior onde o Lopes (nome fictício) (pausa) na primeira aula de História e Filosofia cheguei naquela apresentação (pausa) e deram-nos a ficha. Então eu levei a minha ficha em casa. Fui lá havia uma aula interactiva onde todos participavam então isso foi... porque na ficha metade das das coisas que estavam na ficha eu respondi naquele dia. Então logo senti (imperceptível) olha fiquei satisfeito consigo, então força e continua. Então ele começou a me incentivar então isso foi excelente para mim eu acho agora a única coisa que, que ainda nos deixa muita falta é os materiais didáticos agora em termos dos, dos professores (pausa) eu acho embora não são professores assim próprio em termos dessa área mas, em termos de orientação científica foi excelente (pausa) porque eu aprendi muitas coisas em relação aos meus colegas isso (imperceptível) é que...

18. Entrevistador: Todos os alunos enfrentam dificuldades durante os estudos. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por si no EBI, no Ensino Secundário e Ensino Superior?

Entrevistado: Dificuldades (pausa), dificuldades e (imperceptível) é a falta de materiais (entrevistador: para os três níveis?) sim, sim.

19. Entrevistador: Na sua opinião o que deveria ser feito para ultrapassar as dificuldades que sentiu?

Entrevistado: (pausa) máquina Braille e, e também uma sala especificamente para gravar uma matéria, um acompanhamento isso deixou-me muita falta. E logo no início eu tentei falar com o presidente pelo ISE (pausa) sempre recusou-me. Sempre eu fui,

disse olha neste momento estou ocupado, estou ocupado eu fui lá mais de cem vezes, tentar falar com ele para tentar colocar algumas (pausa) acertos (entrevistador: uhum uhum) (pausa) então eu, eu olha (pausa) (entrevistador: teve que desistir) sim, eu tive que desistir graças a colaboração dos colegas que me apoiaram e também o Dr. Júlio foi uma pessoa que (pausa)...

Entrevistador: És capaz de dar sugestões do que poderia diminuir as dificuldades que os alunos cegos enfrentam no percurso escolar? Entrevistado: Ah tentar criar as condições (pausa) de materiais.

20. Entrevistador: Considera que a escola regular está preparada para acolher crianças cegas? Entrevistado: Ah (pausa) (entrevistador: sim, não?) olha isso é uma boa pergunta porque eu não (risos: entrevistado) isso (pausa) tenho que falar em especial porque eu na escola em que eu estudei eu acho que sim. Porque há pessoas que pelos menos mostraram uma sensibilidade e não (pausa).

Entrevistador: Porquê? Está preparada então neste caso? Entrevistado: Está preparada porque é que exemplo a Felismina foi uma professora, ela é... mostrava assim não havia aquela discriminação então também eu quando comecei a estudar aí na escola secundária Claridade os professores foram excelentes (pausa) incentivaram-me eu encontrei o professor (nome: imperceptível) gravou a matéria desde o início (pausa) até ao final do ano (pausa) encontrava pessoas que me incentivavam porque eu eu (imperceptível) também graças ao meu esforço em termos de sensibilidades eu acho que nós temos professores assim (pausa) preparados mesmo de espírito. Agora o que condiciona é falta de materiais didáticos (pausa) isso lá no ISE há uns professores (imperceptível) a única coisa que falta é materiais didático (pausa) especificamente para os cegos.

21. Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a sociedade praiense relativamente às atitudes para com as pessoas cegas?

Entrevistado: Eu (pausa) vou falar do meu caso (entrevistador: pois) porque sinto-me bem acolhido aqui na Praia. Desde que eu estou cá na Praia sempre tive bons amigos. É na rua, nas escolas, é nos transportes sempre tive um relacionamento assim (pausa) não vou dizer cem por cento, mas noventa e oito por cento (entrevistado: risos). Absolutamente eu é, nos transportes é, é na repartição aqui, pronto na cidade da Praia até crianças. Estou... chega lá e dizem, olha você precisa de ajuda de atravessar a estrada eu digo sim. Tanto eu acho pra mim (pausa) a sociedade praiense é uma sociedade

tranquila onde me sinto-me bem integradamente. Não é só ali, a sociedade cabo-verdiana no geral. Eu acho isso que (pausa) (imperceptível).

Entrevistador: Ela está preparada para conviver com as pessoas cegas?

Entrevistado: Silêncio. Entrevistador: Sociedade praiense.

Entrevistado: Claro. Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Bom demonstram que já, pronto, respeitam as diferenças (entrevistador: sim) eu vejo aí na... eu estou a faz... estágio aí no «João Lopes» (fictício) (imperceptível) porque antes muitas pessoas estavam com uma incógnita você é cego numa sala de aula os alunos ficam perturbado isso causa com as pessoas normais, mas isso pronto foi uma mera ilusão (entrevistador: pois) encontrei, encontrei, encontrei alunos excelentes que respeitam foi um, foi excelente tanto eu acho que a sociedade praiense está preparada para conviver com as diferenças.

Entrevistador: Alguma vez foi discriminado?

Entrevistado: Ah (silência) (entrevistador: não recorda?) (silêncio) (entrevistador: não sentiu?)

Entrevistado: Uma vez só (entrevistador: aaa).

Entrevistador: O que é preciso fazer agora para que isso não aconteça?

Entrevistado: Olha mas, falar da discriminação é dificilmente evitar. Uma pessoa (pausa) porque primeiro eu sempre aquilo que o meu pai me cultivar você é uma pessoa como qualquer um (pausa) eu senti-me e dizia eu qualquer um eu, eu convivo com as pessoas aquela, aquela troca recíproca é muito (entrevistador: uhum uhum) não é porque eu sou deficiente que ele tem que sentir que a pessoa nunca eu nunca ninguém (imperceptível) nós estamos na mesma balança (entrevistador: exacto) faço muitas coisas que, que uma pessoa que considera normal não (pausa) (entrevistador: não faz) não faz. Olha tanto isso primeiro a pessoa tem que sentir integrado com ele próprio (entrevistador: sim) depois as outras são complementares. As outras depende da amizade é aquilo que eu costumo dizer que o... segundo diz (imperceptível) quem não me aceita como eu sou não é digno da minha convivência (risos: entrevistador). Eu acho que...

Entrevistador: Está bem muito obrigado pela sua colaboração. Desejo sucesso no trabalho que está a fazer e que consigas ultrapassar e chegar a desafios ainda maiores muito obrigado. Entrevistado: Obrigado também para si para fazer um bom trabalho.

Entrevistador: Okei.

ANEXO III – Categorias de Análise das Entrevistas

Envolvimento familiar

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Envolvimento da família na escolarização do filho cego	Contacto com a escola	Ida à escola	
		Participação nas reuniões	
	Criação de condições de estudo/incentivo ao estudo	Apoio no transporte	
		Apoio emocional/afectivo	
		Elogios	
	Expectativas face ao sucesso escolar do filho	Positiva	
	Apoio em casa no estudo	Irmãos	
		Outros	
		Sem apoio	
	Opinião face à escolarização da criança cega	Inclusão do cego na escola regular	
		Existência de escola especial	
	Opinião acerca da escola do ensino regular	Satisfeito	
		Insatisfeito	
Tratamento dispensado ao aluno cego na escola regular	Bem tratado		
	Mal tratado		
	Tratamento diferenciado		

Aluno cego e a “vida” escolar

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
“Vida” Escolar	Mobilidade na escola	Com ajuda	
		Sozinho	
		Com ajuda e sozinho	
		Dificuldade (devido a barreiras arquitectónicas)	
		Dificuldade (devido a mudança do mobiliário na sala)	
		Sem dificuldades	
	Relações interpessoais (colegas, professores, funcionários)	Boa relação	
		Respeito pela diferença	
		Relacionamento sem dificuldades	
		Relacionamento com dificuldades	

Inclusão do cego na escola regular

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Posicionamento sobre à inclusão	Inclusão do cego na escola regular	Concorda	
		Está preparada	
		Não está preparada	
	Vantagens da inclusão	Benéfica para aprendizagem do cego	
		Aumenta o estímulo do cego	

Ensino e aprendizagem dos alunos cegos

Categoria	Subcategoria		Indicadores	Frequência	
Ensino e aprendizagem	Participação nas actividades da sala de aula	Tipo de participação	Participa como os outros		
			Participação condicionada devido a falta de material específico		
		Apoios	Necessidade de apoio dos colegas		
			Não necessita de apoio dos colegas		
	Materiais/ Equipamentos utilizados	Tipo de materiais utilizados	Gravador		
			Pauta		
			Régua		
			Papel		
			Punção		
			Máquina Braille		
			Cubo e cubarítmo		
		Material existente na escola regular	Utilidade dos equipamentos	Progresso escolar	
				Importante	
				Facilita a escrita	
			Mais valia		
	Material de estudo	Livros e fichas	Negro		
	Aprendizagem do Braille	Local	Escola Dr. Júlio		
			Escola regular		
		Dificuldades	Dificuldades de pegar punção e régua		
			Dificuldades letras semelhantes		
			Dificuldades por não acreditar no Braille		
			Muitas dificuldades		
		Sem dificuldades			
	Dificuldades no estudo	A nível material	Falta de materiais específicos		
			Falta material de estudo		
		A nível preparação dos professores	Falta de preparação		
			A nível logístico	Transporte casa-escola-casa	
		A nível do currículo		Muitas matérias para estudar	
				Testes seguidos	
		A nível das atitudes	Matemática no Ensino Secundário		
	Preparação dos professores da escola regular	Preconceito dos alunos	Aquém das expectativas		
			Limitada		
Estão preparados					
Percepção sobre a avaliação	Preconceito dos alunos	Igual à dos outros colegas			
		Específica/individualizada			

Percepções quanto ao desempenho escolar e expectativas para o futuro

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Percepções quanto ao desempenho escolar e expectativas para o futuro	Desempenho escolar	Satisfatório	
		Insatisfatório	
	Perspectivas de futuro	Conseguir emprego	
		Estudar para ter sucesso	
		Intenção de continuar os estudos	
	Razões do abandono escolar	Falta de condições para continuar	
		Surgiram novas opções	
Intenção de retomar os estudos			

Atitude da sociedade praieense

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Opinião sobre a atitude da sociedade praieense	Sensibilização acerca da deficiência	Está sensibilizada	
		Não está sensibilizada	
	Visão acerca da escolarização da pessoa cega	Aprecia negativamente	

ANEXO IV

Quadro de Análise de Conteúdo

Quadro 12 – Envolvimento familiar

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Envolvimento da família na escolarização do filho cego	Contacto com a escola	Ida à escola	3
		Participação nas reuniões	2
	Criação de condições de estudo/incentivo ao estudo	Apoio no transporte	1
		Apoio emocional/afectivo	3
		Elogios	1
	Expectativas face ao sucesso escolar do filho	Positiva	6
	Apoio em casa no estudo	Irmãos	3
		Outros	2
		Sem apoio	1
	Opinião face à escolarização da criança cega	Inclusão do cego na escola regular	5
		Existência de escola especial	1
	Opinião acerca da escola do ensino regular	Satisfeito	1
		Insatisfeito	1
Tratamento dispensado ao aluno cego na escola regular	Bem tratado	2	
	Mal tratado	1	
	Tratamento diferenciado	1	

Quadro 13 – Aluno cego e a “vida” escolar

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
“Vida” Escolar	Mobilidade na escola	Com ajuda	1
		Sozinho	4
		Com ajuda e sozinho	1
		Dificuldade (devido a barreiras arquitectónicas)	1
		Dificuldade (devido a mudança do mobiliário na sala)	2
		Sem dificuldades	3
	Relações interpessoais (colegas, professores, funcionários)	Boa relação	5
		Respeito pela diferença	1
		Relacionamento sem dificuldades	5
		Relacionamento com dificuldades	1

Quadro 14 – Inclusão do cego na escola regular

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Posicionamento sobre à inclusão	Inclusão do cego na escola regular	Concorda	5
		Está preparada	3
		Não está preparada	2
	Vantagens da inclusão	Benéfica para aprendizagem do cego	2
		Aumenta o estímulo do cego	2

Quadro 15 - Ensino e aprendizagem dos alunos cegos

Categoria	Subcategoria		Indicadores	Frequência		
Ensino e aprendizagem	Participação nas actividades da sala de aula	Tipo de participação	Participa como os outros	5		
			Participação condicionada devido a falta de material específico	1		
		Apoios	Necessidade de apoio dos colegas	3		
			Não necessita de apoio dos colegas	2		
	Materiais/ Equipamentos utilizados	Tipo de materiais utilizados	Gravador	2		
			Pauta	6		
			Régua	2		
			Papel	1		
			Punção	5		
			Máquina Braille	1		
			Cubo e cubarítmo	1		
		Material existente na escola regular	Material existente na escola regular	Não existe	5	
			Utilidade dos equipamentos	Progresso escolar	1	
				Importante	3	
	Facilita a escrita	1				
	Material de estudo	Livros e fichas	Mais valia	1		
			Negro	6		
			Aprendizagem do Braille	Local	Escola Dr. Júlio	4
					Escola regular	1
	Dificuldades	Dificuldades de pegar punção e régua		1		
		Dificuldades letras semelhantes		1		
		Dificuldades por não acreditar no Braille		1		
		Muitas dificuldades		1		
	Dificuldades no estudo	A nível material	Sem dificuldades	1		
			Falta de materiais específicos	3		
		A nível preparação dos professores	Falta material de estudo	1		
			Falta de preparação	1		
		A nível logístico	Transporte casa-escola-casa	1		
		A nível do currículo	Muitas matérias para estudar	1		
			Testes seguidos	1		
Matemática no Ensino Secundário			1			
A nível das atitudes		Preconceito dos alunos	1			
Preparação dos professores da escola regular		Aquém das expectativas	Limitada	1		
	Estão preparados		2			
	Percepção sobre a avaliação		Igual à dos outros colegas	4		
Específica/individualizada		5				

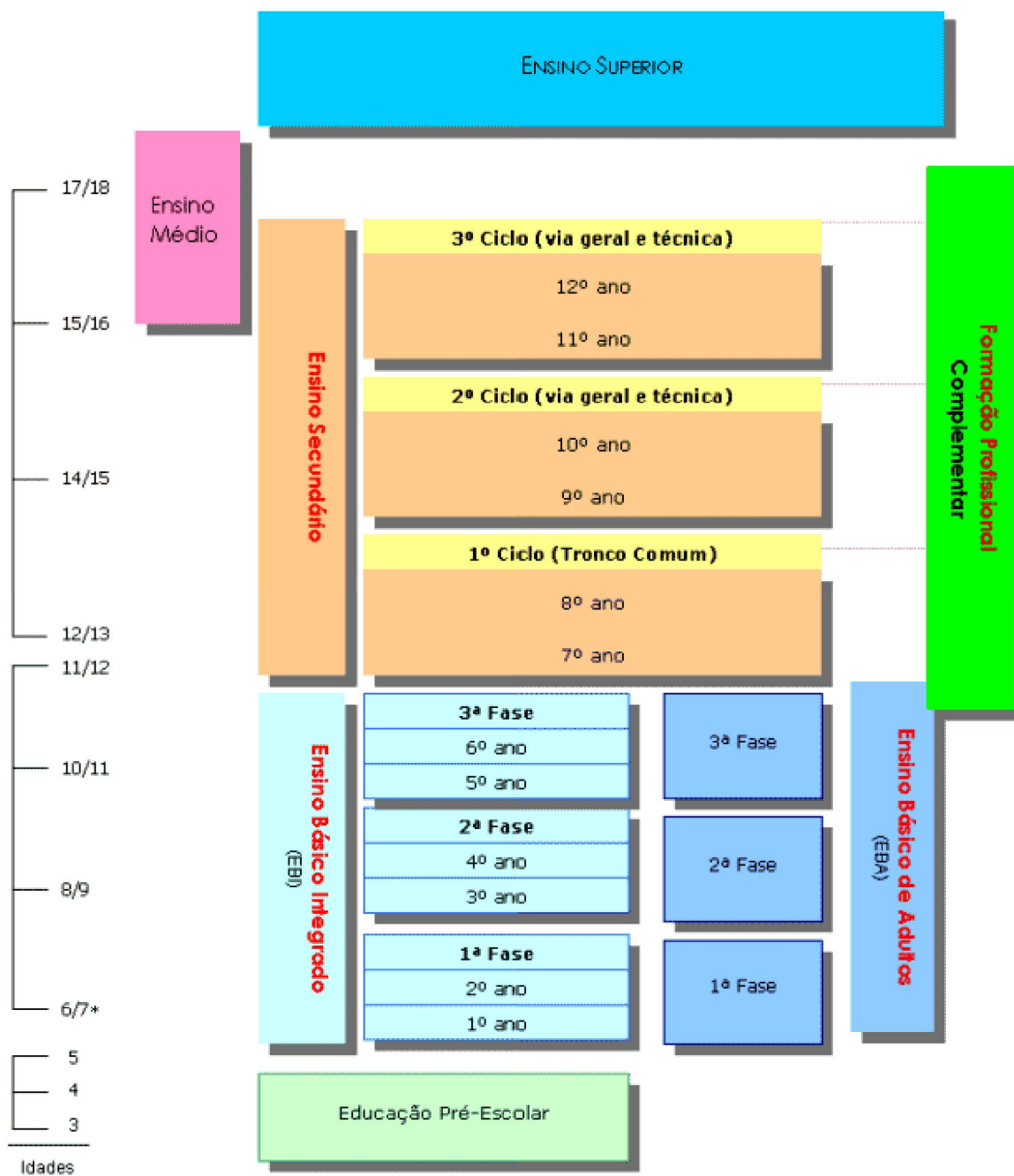
Quadro 16 – Percepções quanto ao desempenho escolar e expectativas para o futuro

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Percepções quanto ao desempenho escolar e expectativas para o futuro	Desempenho escolar	Satisfatório	5
		Insatisfatório	1
	Perspectivas de futuro	Conseguir emprego	2
		Estudar para ter sucesso	1
		Intenção de continuar os estudos	3
	Razões do abandono escolar	Falta de condições para continuar	1
		Surgiram novas opções	1
		Intenção de retomar os estudos	2

Quadro 17 – Atitude da sociedade praiense

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Opinião sobre a atitude da sociedade praiense	Sensibilização acerca da deficiência	Está sensibilizada	2
		Não está sensibilizada	4
	Visão acerca da escolarização da pessoa cega	Aprecia negativamente	3

ANEXO V – Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano



Fonte: www.minedu.cvorganograma

ANEXO VI

Centro Nacional de Reabilitação dos Deficientes – Achada São Filipe – Praia



Fonte: www.mfs.cv, 2008

ANEXO VII

Bola de goalball sonora



Fonte: <http://www.tiflotecnia.com>

ANEXO VIII - Alfabeto Braille

ALFABETO BRAILLE

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
⠁	⠃	⠉	⠑	⠗	⠋	⠎	⠈	⠇	⠊	⠅
l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v
⠇	⠍	⠏	⠕	⠎	⠑	⠗	⠋	⠎	⠈	⠉
			w	x	y	z				
			⠵	⠶	⠷	⠸				

FORMAÇÃO DOS CARACTERES

A partir da célula fundamental ⠁⠃⠉, constituída por duas filas verticais com 3 pontos cada uma, é possível obter os 63 sinais.

1	●	●	4
2	●	●	5
3	●	●	6

Contudo com 26 letras do alfabeto, mais as vogais acentuadas, pontuação e algarismos, rapidamente se esgotam os 63 sinais.

Este problema resolve-se com a utilização de dois sinais por um carácter. Por exemplo, as letras maiúsculas são indicadas por o sinal de maiúscula (pontos 4 e 6) que simplesmente é colocado à frente da letra. Do mesmo modo os algarismos (1 a 0) são representados pelas letras A a J precedidas pelo sinal cardinal (pontos 3,4,5,6)

Exemplo :

d i a	D i a	4 9 1
⠑ ⠇ ⠁	⠠ ⠑ ⠇ ⠁	⠠ ⠠ ⠠

Fonte: (<http://www.acapo.pt/information.asp?op=braille>, 2008)

ANEXO IX – Recursos para Respostas Educativas

Figura 2. Brailino



<http://www.tiflotecnia.com> (2009)

Figura 6. Impressoras Braille – Index



<http://www.tiflotecnia.com> (2009)

Figura 3. Máquina Braille – Perkins



<http://www.tiflotecnia.com> (2009)

Figura 7. SARA



<http://www.tiflotecnia.com> (2009)

Figura 4. Braille Wave



<http://www.tiflotecnia.com> (2009)

Figura 8. Apagador para Braille RNIB



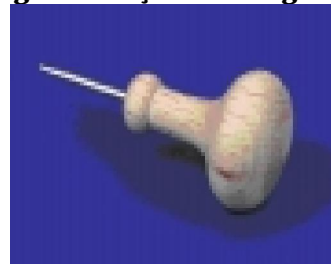
<http://electrosertec.pt> (2009)

Figura 5. PACmate



<http://www.tiflotecnia.com> (2009)

Figura 9. Punção Braille cogumelo



www.electrosertec.pt (2009)