

Relações interpessoais de adolescentes com baixa visão

Interpersonal relationships of low vision adolescents

Las relaciones interpersonales de adolescentes con baja visión

*Isabela Barros Gonçalves Alencar**

*Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto**

Resumo

A deficiência visual pode acarretar restrições na vida do adolescente em relação aos aspectos educacionais, pessoais, sociais e laborativos. O impacto da deficiência visual varia muito e depende do grau da perda, da atitude dos pais, da dinâmica familiar e da comunidade escolar. A vivência grupal proporciona aprendizagens diversas, tanto no sentido da vivência pessoal, como na interpessoal. Assim, o presente estudo teve como objetivo averiguar a percepção de adolescentes com baixa visão a respeito das relações interpessoais no ambiente familiar e escolar. Participaram da pesquisa, 04 adolescentes com baixa visão, sendo eles 02 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, que se situam na faixa etária entre 12 e 18 anos. Como instrumento para coleta de dados, foi utilizado a entrevista semiestruturada aplicada individualmente a cada escolar. Os depoimentos falaram das relações interpessoais na escola e na família e das dificuldades dos adolescentes em vivenciar tais relações, de se sentirem parte de um grupo.

Palavras-chave: Adolescente; Baixa visão; Relações interpessoais.

Abstract

Visual impairment can lead to restrictions on the adolescent's life in relation to educational, personal, social and labor aspects. The impact of visual impairment varies widely and depends on the degree of loss, parental attitude, family dynamics and school community. The group experience provides diverse learning, both in the sense of personal experience, as well as interpersonal. Thus, the present study aimed to ascertain the perception of adolescents with low vision regarding interpersonal relationships within

* Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil

Contribuição dos Autores:

IBGA Concepção do estudo, metodologia, coleta de dados, esboço do artigo e revisão crítica; MERFG Concepção do estudo, metodologia, coleta de dados, esboço do artigo, revisão crítica e orientação.

Endereço para correspondência: Isabela Barros Gonçalves Alencar isabelabg90@gmail.com

Recebido 28/05/2018

Aprovado: 26/11/2018

the family and school environment. This research covered four adolescents with low vision, being 02 female and 02 male, who are in the age group between 12 and 18 years. A semi-structured interview was applied individually to each student as a tool for data collection. The testimonies addressed interpersonal relationships both in school and family environment with adolescents relating about their difficulties in experiencing such relationships. The present study presents adolescent's difficulties in identifying oneself in such environments and feeling part of a group.

Keywords: Adolescent; Low Vision; Interpersonal Relations.

Resumen

La deficiencia visual puede acarrear restricciones en la vida del adolescente en relación a los aspectos educativos, personales, sociales y laborales. El impacto de la discapacidad visual varía mucho y depende del grado de pérdida, de la actitud de los padres, de la dinámica familiar y de la comunidad escolar. La vivencia grupal proporciona aprendizajes diversos, tanto en el sentido de la vivencia personal, como en la interpersonal. Así, el presente estudio tuvo como objetivo averiguar la percepción de adolescentes con baja visión respecto a las relaciones interpersonales en el ambiente familiar y escolar. La investigación se desarrolló con cuatro adolescentes con baja visión, siendo ellos 02 del sexo femenino y 02 del sexo masculino, que se sitúan en el grupo de edad entre 12 a 18 años. Como instrumento para la recolección de datos, se utilizó la entrevista semi-estructurada aplicada individualmente a cada escolar. Los testimonios abordaron las relaciones interpersonales en el ambiente de la escuela y de la familia con los adolescentes relatando sus dificultades en vivenciar tales relaciones. Así, el presente estudio discutió la dificultad que tienen los adolescentes de identificarse en estos ambientes y sentirse parte de un grupo.

Palabras claves: Adolescentes; Baja visión; Relaciones interpersonales.

Introdução

Entende-se a baixa visão como uma deficiência orgânica que limita a capacidade do indivíduo de perceber o mundo visualmente, caracterizando-se por uma visão residual que pode variar para cada sujeito na forma de enxergar, não permitindo correção por lentes comuns, mas podendo ser otimizada pelos recursos ópticos¹.

No que diz respeito à acuidade visual, ela é igual ou menor do que 6/18 (0,3), mas igual ou maior do que 3/60 (0,05) no melhor olho com a melhor correção possível.²

Portanto, caracteriza-se por ser uma alteração significativa da capacidade funcional da visão, decorrente de fatores isolados ou associados, tais como baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações para a visão de cor e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual³.

Como a baixa-visão se manifesta de forma ampla, cada indivíduo tem suas particularidades.¹ O que nos leva a pensar nas representações sociais presentes na formação da identidade e da personalidade desses sujeitos. Porque ora esses sujeitos são

tratados como cegos, ora como videntes, levantando questões tais como: quem sou eu? Sou cego? Mas eu enxergo – sou vidente? Mas porque outros são capazes de perceber coisas que eu não percebo? Sendo assim, o impacto da deficiência visual na adolescência é multidimensional, pois depende de fatores como grau da perda, posicionamento dos pais, da dinâmica familiar, configuração e aceitação da comunidade escolar, entre outros aspectos^{4,5}.

Essas incertezas sobre si mesmo podem levar o sujeito a desenvolver uma autoimagem negativa, além da dependência do ambiente, com dificuldades em aceitar os recursos ópticos.¹ Pensar nestas questões na adolescência, pode significar uma vivência permeada por uma auto percepção de um eu fragmentado, com um sentimento de não pertencimento, além do preconceito por parte dos pares, enfrentado por muitos nesta situação^{6,7}.

A respeito da fragmentação do eu, é possível observar que essa indefinição está acrescida do fato do não reconhecimento de sua forma de perceber e relacionar-se no mundo. Por outro lado, os pais, muitas vezes, os superprotegem. Lidar com isto significa, também, adiar ainda mais sua autonomia e independência. Tal atitude demonstra, no nosso

ponto de vista, a dificuldade da aceitação por parte dos pais, seus medos e inseguranças sobre a capacidade de seus filhos em corresponderem aos seus projetos de vida, às suas projeções. Tudo isso é o grande caminho a ser trilhado com bagagem extra, e mais pensado, talvez, em relação a outros adolescentes¹.

Todavia, a dificuldade dos pais provém de uma quebra de expectativas, como se houvesse um sentimento de luto em relação aos modos de ser dos filhos⁸. O mesmo sentimento se apresenta na família de pessoas com deficiência visual, pois também enfrentaram uma perda. Portanto, para abranger as relações na família é preciso procurar entender a história dessa família, a dinâmica familiar, os papéis e os relacionamentos que os membros mantêm entre si e, especialmente, com a pessoa com deficiência⁸.

Ao receberem o diagnóstico de deficiência visual, os pais e toda a família podem necessitar de acolhimento. Sentimentos comuns relacionados ao enfrentamento são: estado de choque, sentimento de culpa, depressão, horror à cegueira e medo do futuro. Muitas vezes, essas reações emocionais são causadas e/ou agravadas pelo desconhecimento do diagnóstico e suas implicações. O desconhecimento também pode comprometer a participação familiar no atendimento da criança em casa, na escola e na instituição de reabilitação⁹.

A Declaração de Salamanca¹⁰ recomenda a inclusão da família como parte do projeto terapêutico no atendimento às necessidades educacionais dos pacientes e, para isso, apóia o envolvimento dos pais como parceiros ativos na tomada de decisões, na participação das atividades da escola, no acompanhamento das atividades para casa.

Assim como a família, o ambiente escolar tem uma grande participação no desenvolvimento do adolescente. A escola é uma grande experiência de socialização, de convívio com as diferenças, de todos os tipos e em todos os níveis. É onde, muitas vezes, o adolescente busca formar o seu grupo de iguais. A experiência escolar tem uma repercussão marcante na consolidação da auto-estima, seja contribuindo para o seu fortalecimento ou prejudicando-a. Na escola, o adolescente tem a oportunidade de conviver com outros adultos, além de seus pais e de identificar outros modelos de referência, tanto no sentido positivo quanto no negativo¹¹.

Nessas relações há uma objeção especial para os adolescentes com baixa visão porque se sentem

inferiorizados pela dificuldade de aprenderem como os outros por falta de técnicas alternativas. Sendo assim, a diferença entre esses alunos fica centrada nos modos de representação a serem utilizados como auxiliares na explicação de diferentes conceitos, o que é mais promissor que a discussão centrada na constatação das dificuldades trazidas pela deficiência visual, sempre comparada com a ausência dessas dificuldades nos videntes¹².

Pode haver sentimento de vergonha ou constrangimento por necessitarem dos auxílios especiais, que são mecanismos de auxílio para melhorar o desempenho visual por meio da redefinição da imagem, como por exemplo, os auxílios ópticos: a lupa, os óculos, o telescópio¹².

Ainda pensando nos fatores que envolvem a utilização dos recursos, pensa-se que na adolescência, a aceitação do grupo é fator importante do comportamento de jovens. Usar um recurso óptico diferente dos óculos comuns, que não apresente uma estética desejável, ou a utilização de um material escolar diferente dos demais colegas pode gerar problemas de autoestima e da consequente aceitação da condição de pessoa com deficiência¹³.

Entendendo a adolescência como uma fase da vida em que se buscam outros universos além daqueles vivenciados em casa, refletimos a respeito da restrição que existe para os adolescentes com baixa visão. As situações, os ambientes e as relações restritivas, empobrecidas de experiências amplas e significativas e de oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento que levem à construção de identidades pessoais fortalecidas e existências reconhecidas, dificultam o caminho¹⁴.

Diante do exposto estampa-se a necessidade de trabalhos que tragam à tona tais sentimentos e representações sociais construídas individual e coletivamente a respeito da baixa visão em nossa sociedade, porque só quando lidam com elas há a consolidação da personalidade e a liberdade para a idade adulta¹.

Sobre estas bases, esta pesquisa teve por objetivo averiguar a percepção de adolescentes com baixa visão a respeito das relações interpessoais no ambiente familiar e escolar.

Método

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 814/2011. Para a realização da pesquisa foi utilizado o Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido (anexo) assinado pelos adolescentes com baixa visão e seus respectivos responsáveis, com o compromisso de cumprir os termos da Resolução 196(10-10-1997) do Conselho Nacional de Saúde.

Amostragem

Constituíram-se participantes desta pesquisa, 04 adolescentes com baixa visão, sendo eles 02 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, que se situam na faixa etária entre 12 a 18 anos, frequentadores do Programa de Adolescentes e Adultos com Deficiência Visual.

Para a seleção da faixa etária, de 12 a 18 anos, adotou-se o critério estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Coleta de Dados

Como instrumento para coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada aplicada individualmente a cada escolar, para a qual foi elaborado um roteiro de entrevista composto de variáveis, que quando não tratadas pelos participantes, foram abordadas pela pesquisadora¹⁵.

As variáveis do estudo referem-se ao sexo, idade, uso de recursos de tecnologia assistiva, relações interpessoais na família e relações interpessoais na escola.

A entrevista desenvolvida por meio de estudo exploratório, foi aplicada pela pesquisadora, dados quantitativos foram agrupados de acordo com as categorias selecionadas, procedendo-se à análise do conteúdo a luz de referencial teórico¹⁵.

Resultados

Uso de recursos de Tecnologia Assistiva

Em relação ao uso de recursos de tecnologia assistiva, todos os adolescentes faziam uso de algum tipo de tecnologia assistiva, como a lupa, a prancha, o caderno com linhas acentuadas e a pedra, ampliação dos materiais impressos e relataram episódios de angústia que ocorreram na escola, como em relação a ampliação dos materiais escolares e a cópia no caderno do aluno realizado pela professora também pelo relato das mesmas:

“Era bom utilizar os recursos, mas ruim é depender dos outros”;

“Eu e os meus professores não nos damos bem, mas todos me ajudam com o caderno”

“A professora me ensinava de pertinho, ditava e sempre algum colega sentava do meu lado para me ajudar”.

Relações Interpessoais na Escola

Nas relações interpessoais na escola, apareceram relatos em relação ao sentimento de exclusão e que inicialmente não receberam apoio de seus pares, dos professores e dos funcionários da escola.

“Na cantina, os funcionários são ignorantes: ‘anda logo, vai logo’”;

“Nossa relação era mais ou menos, porque alguns não tinham paciência”.

“Não conheço nenhum funcionário. Na cantina são ignorantes, dizendo ‘anda logo, vai logo’”.

Relações Interpessoais na Família

Dentro do ambiente familiar, foi declarado que se sentem acolhidos, pois quando perguntado como consideravam o relacionamento com a família, algumas respostas foram:

“Bom, ótimo. Mais com a mãe”, “Não brigamos, eles conhecem meus colegas”.

Dois adolescentes declararam ter maior proximidade com os irmãos, que também são vistos como seus melhores amigos e companheiros:

“Bom também, mais com a minha irmã F.”.

Três adolescentes relataram que não tem o hábito de saírem de casa, a não ser com a família, restringindo a vida social e não frequentam os mesmos lugares que seus colegas. Para isso, justificaram que os pais impedem essas saídas, alegando os perigos que existem para um adolescente com baixa-visão sozinho fora de casa:

“Ótimo: a mãe é um pouco coruja, não gosta que eu faça um pouco de loucura, como praticar esportes”.

Discussão

Uso de Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva é a área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

¹⁶No presente estudo, os adolescentes relataram a resistência ao uso de recursos de tecnologia assis-

tiva, pois se sentiam dependentes, já que esse uso era feito de modo limitado, como na ajuda de um colega da classe que tinha que sentar ao seu lado ou também da ajuda da professora fazendo cópia em seu caderno.

Na Constituição, o Decreto 5296 de 2004, Artigo 8, parágrafo V determina como ajuda técnica, os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia que são adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, visando favorecer a autonomia pessoal, total ou assistida¹⁷.

Diante do que exposto, quando nos relatos dos adolescentes aparecem os trechos: “Era bom utilizar os recursos, mas ruim é depender dos outros” e “Eu e os professores nos damos bem e todos me ajudam com o caderno”. Nos trechos destacados, os adolescentes revelam um certo incômodo em depender dos outros, como se sempre ocupassem o lugar da diferença, da incapacidade. Assim, questiona-se a eficácia e o modo que usam tais recursos. Será que cumprem o decreto? Afinal, se há em si uma sucessão de benefícios, por que o adolescente considera não utilizá-los? A que condições essa ajuda técnica está sendo utilizada? De que forma estão sendo empregadas para a efetivação de seus objetivos para a autonomia dos sujeitos?¹⁸

No processo de inclusão, para o cumprimento da legislação, deveria haver uma reestruturação do sistema educacional e em primazia a construção do sujeito com o outro e o mundo que o cerca, de acordo com sua totalidade social e histórica e de reações e respostas frente aos desafios. Por meio de ações em que se possa conectar a realidade de sala de aula à teórica envolvida, em práticas simples, como na apresentação dos recursos¹⁶.

Práticas que ao invés de promoverem a autoria deste no processo escolar, torna-o dependente. Pois este não uso pode revelar como o sujeito se significa e é significado pela rede social. Assim como a necessidade que existe em se identificar com essa rede – característica típica da adolescência-, pois utilizar a tecnologia assistiva, do modo que utilizaram, é, em muitos casos, ocupar outro lugar social, diferente do deles, possivelmente o lugar da deficiência e não apenas o do ser adolescente¹⁹.

Relações Interpessoais na Escola

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão

do dinamismo, do fazer-se cotidiano, por seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história, independente do gênero, raça, cor e condição social. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição²⁰.

A partir desta ideia do que significa o espaço da escola, o presente estudo pretendeu analisar os relatos dos adolescentes a respeito das relações interpessoais com professores, alunos e funcionários. Pois, esta combinação exerce grande influência na na formação dos indivíduos.

Um dos adolescentes entrevistados relatou que apesar de gostar de aprender, a escola foi responsável por uma grande dor em sua vida. Que ainda persiste hoje, mesmo após abandoná-la e ter tido o apoio psicológico recomendado. No relato, diz que não sentia-se acolhida por seus colegas, professores e funcionários. Por culpa, sentindo que o bullying era merecido, permitiu ser destrutada e passou um período sem se abrir com ninguém. Quando sua família descobriu, as situações traumáticas eram tantas, que foi necessário tirá-lo da escola e ninguém conseguiu que o adolescente quisesse estudar em outra unidade. Situações como esta são devastadoras. Pensando na adolescência como um período importante para o auto-conhecimento, a identificação entre os pares e formações de grupos, um adolescente que passa por uma situação traumática como esta pode apresentar muitas feridas em sua subjetividade. Quando, se houvesse algum tipo de preparo da escola e da comunidade, isto poderia ter sido evitado ou amenizado.

Uma pesquisa sobre as relações interpessoais do aluno deficiente visual na escola²¹, verificou que na opinião do adolescente com baixa visão, as vivências escolares com seus amigos são relatadas de forma afetuosa. Com os professores, os adolescentes referem que estão mais preocupados com a velocidade da aprendizagem do que com o progresso considerando o ritmo do aluno. No tocante ao relacionamento com os funcionários, os adolescentes da pesquisa citada relataram boa interação.

Professores

Tratar da relação professor-aluno demanda uma reflexão de como se dá o processo ensino-aprendizado, que vai além do conteúdo programado para a sala de aula. Pois todos os elementos

que compõem essa relação, subjetivos – como a história e a cultura de ambos – e objetivos – como o conteúdo programático- exercem influência e afetam decisivamente o desempenho escolar.

Desse modo, o professor ocupa o lugar de elemento fundamental para o processo de inclusão, que tem grande importância para a construção social. Porque é por meio dessa relação que se promovem os bens mais valiosos da humanidade, os intelectuais e culturais, essenciais para o exercício pleno de cidadania e equidade²².

Então, quando há uma desarmonia nessa convivência, a promoção de tais bens pode ser afetada. Com o adolescente deficiente visual, a partir dos discursos, evidenciou-se que a relação com o professor em sala de aula é determinada pela qualidade do auxílio prestado aos adolescentes, o que está intimamente ligado com o uso de tecnologia assistiva e também com o modo que ele lida e qualifica a deficiência. Como revelado nos discursos, quando perguntados como avaliavam seu relacionamento com os professores da escola: “Nos damos bem (oito professores) e todos ajudam com o caderno” e “Era mais ou menos, porque alguns não tinham paciência”. Nota-se que o deficiente demanda um auxílio diferente do convencional, então desempenhar o ofício de ensinar é atender as exigências designadas a ele, fundamentado em que a definição de educação inclusiva abrange deficientes e superdotadas, também as pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem²². Assim, tal definição revela que a prática em si deve ser feita com base na inclusão, tendo em vista que o contexto escolar tem por característica a heterogeneidade, agregando os sujeitos referidos.

Em tal caso, o professor em sua formação deve estar preparado para a prática inclusiva²³. Portanto, falar de inclusão é ir além da existência de uma legislação, pois embora seja condição necessária, é insuficiente para sua garantia, pois as mudanças ainda são superficiais e é imprescindível um investimento consistente, direcionado à formação dos docentes que resultem em inovações pedagógicas significativas, também ampliar discussões sobre o tema para além do espaço acadêmico, no domínio de especialistas, e sim onde haja diálogo com a sociedade.

Funcionários

No decurso da inclusão do deficiente na escola, devem ser modificados os rumos da administração

escolar, os papéis e a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdendo o caráter controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções para readquirirem um sistema pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensa e diretamente do que acontece nas salas de aula e demais ambientes educativos das escolas²⁴.

Mas, apesar desse ideal, um dos discursos dos adolescentes revelou uma distância entre os alunos e os funcionários, deixando de cumprir o objetivo pedagógico da inclusão: “Não conheço nenhum funcionário. Na cantina são ignorantes, dizendo ‘anda logo, vai logo’”. Atitudes como essa assumem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático, prejudicando o processo da inclusão e influenciando negativamente no desenvolvimento desse sujeito. Por outro lado, o discurso “Converso mais com os funcionários do que com os professores”, demonstra que quando essa relação é proveitosa, mesmo com falhas no processo de inclusão.

Colegas de classe

Analisar a relação entre os alunos da escola é antes, perceber a escola como espaço sócio-cultural e compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado por seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, participantes dessa instituição. Portanto, os alunos compõem uma rede que tem como característica principal a heterogeneidade. De tal modo que as relações que vão concretizar na instituição são fruto dessa singularidade e são esses elementos que vão determinar a qualidade delas, como na personificação de grupos sociais²⁵.

Olhar o espaço escolar sob essa perspectiva possibilita compreendermos como se dá a relação dos sujeitos com deficiência com seus coetâneos, a partir das particularidades que os compõem. Por isso, nos relatos se observou a diferença dos discursos quando perguntado como consideram o relacionamento com os colegas de classe: “Alguns, sim, alguns, não. Bastante gente da classe. Muitos ficam zoando os outros”; “Péssimo. Ficava excluída; reclamavam para ajudar; não chamavam pro trabalho; zoavam da visão; era humilhada e nunca brigava ou xingava”; “Muito bom também”; “Bem legal”⁹.

O discurso mais negativo foi de um sujeito que também tinha dificuldades com os professores e funcionários e apresentou um uso limitado de tecnologia assistiva, revelando que as relações na escola são interdependentes e a forma como ele se significa e é significado, juntamente com sua independência e identidade, influencia diretamente na sua inclusão nos grupos sociais. Dessa forma, os adolescentes que não se adaptam a escola têm maior probabilidade de apresentar desempenhos insatisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado⁹.

O contrário, relacionamentos interpessoais negativos, ocorreu com esse mesmo sujeito, que relatou desistir da escola devido aos maus tratos dos colegas e a falta de compreensão dos professores e funcionários. O relato revela uma violência comum sofrida por escolares decorrente desse relacionamento, o bullying. Por definição uma “agressão física e/ou psicológica praticada por crianças e adolescentes, geralmente nas escolas ou suas proximidades, intencionada a causar dor ou desconforto repetido ao longo do tempo e com nítido desequilíbrio de poder, real ou percebido, entre o agressor e a vítima. Fenômeno mundial com raros eventos trágicos, presente nas escolas públicas e privadas entre alunos pobres ou ricos”¹⁹.

Relatos de adolescentes com necessidades especiais, apresentam uma forte ligação com as relações de vivências discriminatórias, exercem influência em sua formação, desenvolvimento escolar e desenvolvimento de concepções de si - autoestima, autoconceito, autopercepção.

Relações Interpessoais na Família: Pais e irmãos

Entende-se família como um espaço que se proporciona proteção e no qual seus membros se sentem pertencentes a um grupo unido por laços de amor e afeto, também tem sido definida como um sistema de saúde para seus integrantes. Quando se sente fragilizada por uma situação de doença, ela utiliza conhecimentos culturais e valores, crenças e práticas para guiar suas ações tendo em vista a manutenção do bem-estar de seus componentes¹¹.

Todos os participantes da pesquisa relataram residir com a família e manter boa relação com ela. Quando perguntado como considerava seu relacionamento com os pais: “Bom, ótimo. Mais com minha mãe”. O mesmo em relação aos irmãos: “Bom também, mais com a minha irmã.”.

Mas, apesar da aparente homogeneidade das respostas, levantam-se algumas questões curiosas nos relatos, como quando perguntado como considerava o relacionamento com os pais, um adolescente respondeu que “Ótimo: a mãe é um pouco coruja, não gosta que eu faça um pouco de loucura, como andar de skate, bicicleta entre outras coisas”. Outro relato interessante foi em relação a como considerava o relacionamento com os irmãos, onde duas irmãs – ambas com baixa visão- relataram “Bom também, mais com a F.” e “Bom também, mais com a B.”.

Relacionamento com os pais

A relação dos pais com o filho deficiente, o processo de aceitação e reestruturação surgem dúvidas quanto à evolução do filho bem quanto à preocupação com o futuro. Quanto à forma de educar, “pode ser liberal, ou seja, aquela em que a criança tem liberdade total; nesse caso, a criança não se sente apoiada, passa por muitas experiências que podem causar-lhe frustrações e sofrimento. Ou, pode ser extremamente controladora, isto é, a criança não tem independência para fazer nada, não consegue desenvolver iniciativa e criatividade, tem poucas chances de experiências, desconhecendo sua capacidade. Em ambos os extremos, a criança sofre e pode desenvolver distúrbios de conduta como birras, timidez excessiva, agressividade contra si e contra os outros”³.

Essa superproteção foi revelada no discurso “Ótimo: a mãe é um pouco coruja, não gosta que eu faça um pouco de loucura (skate, bike etc)” e depois, quando solicitado, a esse mesmo sujeito, que relate algo que não foi contemplado na entrevista, ele disse “Quando saio, é só para praticar esportes”. O que demonstra que os pais colocam empecilho para uma vida social fora do lar, alegando os perigos que eles possam correr. Se, é nessa fase que o adolescente torna-se cada vez mais independente da família, tendo seus vínculos fora do núcleo, que são extremamente importantes no processo de formação de identidade, esse processo com outros sujeitos pode se tornar mais longínquo

e dificultoso, pois não foi estabelecida de modo eficaz essa relação.

Embora isso tenha sido revelado por esse sujeito, outro discurso referente às atividades realizadas no cotidiano, o adolescente relatou que sempre tinha que sair acompanhado, por causa do seu medo e também do de sua família. Mas, posteriormente, ao final da entrevista, confessou: “Dirijo moto e carro. Tenho muitos amigos do bairro, da igreja e da escola. O problema na visão não afetou as amizades”. Revelando o paradoxo na fala da família quando se refere à representação do perigo frente à autonomia do sujeito.

Relacionamento com os irmãos

Os irmãos desempenham um papel importantíssimo no desenvolvimento constituindo a primeira relação social entre pares, e sua influência inicial afeta toda a vida: geralmente, os relacionamentos entre irmãos são os mais duradouros. Quando nesse relacionamento um deles tem uma deficiência, assume um novo significado e um novo sentido¹².

Nos discursos, duas irmãs, ambas com baixa visão, declararam o seu relacionamento com os irmãos “Bom também, mais com a F.” e “Bom também, mais com a B.”. Revelando que apesar de terem outros irmãos, elas são as mais próximas. Essa relação também se estende à escola, onde a mais velha das irmãs relatou “No intervalo ficava com as amigas da F.” e outro sujeito, “Passo o intervalo com minha irmã e com colegas mais velhos, amigos dela”.

Na relação entre irmãos, sendo um deles com deficiência visual, os irmãos sem deficiência auxiliam os outros, tanto na vida escolar quanto nas atividades de lazer com amigos e familiares, e esse auxílio pode gerar uma sobrecarga, pois se não fosse a deficiência não haveria necessidade de assumir tais responsabilidades. Assim, como revelado nos relatos, o fato de compartilhar os amigos com o irmão para suprir essa falta, revela a importância dessa relação na inclusão social e também uma responsabilidade que o irmão assume frente à deficiência.

Conclusão

A respeito da percepção dos adolescentes estudados, com baixa visão, sobre as relações interpessoais no ambiente familiar e escolar, o presente

estudo discutiu uma dificuldade de se identificarem em tais ambientes e se sentirem parte de um grupo.

O estudo apresentou limitações quanto ao número de sujeitos. Portanto, vê-se a necessidade de estudos posteriores que contemplem mais adolescentes a fim de se constatar tal dificuldade e possibilitar modelos de intervenção, nesta população, que contemplem os aspectos afetivos e de identidade, não apenas a otimização da visão.

Referências bibliográficas

1. Almeida KL, Silva AC, Campos JS. Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. *Rev Pediatr.* 2008;9(1):8-16.
2. Batista CG. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. *Psic.: Teor. e Pesq.* 2005;21(1):7-15.
3. Bazon FVM, Masini EAFS. O processo de inclusão escolar de crianças com cegueira congênita e sua interface com a relação fraterna: estudo de dois casos. *GT-20: Psicologia da Educação*, 2008.
4. Bezerra CP, Pagliuca LMF. As relações interpessoais do adolescente deficiente visual na escola. *Rev. Gaúcha de Enferm.* 2007; 28(3):315-23
5. Bruno MMG. A inclusão da criança com baixa visão na Educação Infantil. In: Masini EFS, Gasparetto MERF. *Visão Subnormal: um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor, 2007,p.81-92.
6. Bersch R. Introdução à tecnologia assistiva. CEDI • Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil Porto Alegre – RS, 2008. Disponível em: http://200.145.183.230/TA/4eerd/material_apoio/modulo2/M2S1A5_Introducao_TA_Rita_Bersch.pdf
7. Carvalho KMM, Monteiro GB, Rodrigues IC, Shiroma LO, Amaral MS. Causes of low vision and use of optical aids in the elderly. *Rev Hosp Clín Fac Med S. Paulo.* 2004;59(4):157-60.
8. Dayrell J, Melo LCM, Sousa GS. Escola e juventude: uma relação possível. *Paidéia (Belo Horizonte).* 2012;12:161-86.
9. Ferroni MCC, Gasparetto MERF. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. *Rev. bras. educ. espec., Marília.* 2012;18(2):301-18.
10. United Nations Educational, Scientific And Cultural Organizations - The Salamanca statement: network for action on special needs education. Salamanca, UNESCO, 1994. 21p. (UNESCO - ED - 94 / WS / 18 - documento síntese).
11. Françoso MFC, Cortelo FM. Ser pai de filho surdo: da suspeita ao enfrentamento. *Psicol. Estud. (Impresso).* 2014;19(1):3-11.
12. Figueiredo MO, Paiva e Silva RB, Nobre MIR. Diagnóstico de baixa visão em crianças: Sentimentos e compreensão de mães. *Arq. Brás. Oftalmol. (Impresso).* 2009;72(6):766-70.



13. Montilha RCI, Temporini ER, Nobre MIRS, Gasparetto MERF, Kara-Jose N. Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. *Arq. Bras. Oftalmol.* 2006;69(2):207-11.
14. Pina AS, Araujo DAC. Violência contra crianças com deficiência. *Interfaces da Educ., Paranaíba.* 2014;4(12):81-93.
15. Minayo MC. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciê. saúde coletiva.* 2012;13(7):621-26.
16. Kroeff P. A pessoas com deficiência e o sistema familiar. *Revista Brasileira de Terapia de Família.* 2012;4(1):67-84.
17. DECRETO Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
18. Rabello S et al. The influence of assistive technology devices on the performance of activities by visually impaired. *Rev. Bras. Oftalmol., Rio de Janeiro.* 2014; 73(2):103-05.
19. Neto AAL. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *J. Pediatr.* 2005;81(5):164-172.
20. Rabello S et al. The influence of assistive technology devices on the performance of activities by visually impaired. *Rev. Bras. Oftalmol., Rio de Janeiro.* 2014; 73(2):103-05.
21. Rahi JS, Dezteux C. Epidemiology of visual impairment in Britain. *Arch. Dis. Child.* 1998;78:381-6.
22. Omote S, Barbosa RL (org.). A formação do professor de educação especial na perspectiva de inclusão in: *Formação de Educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: Editora UNESP, 2003.
23. Salzedas PL, Bruns MAT. Adolescência: a vivência de portadores de deficiência visual. *Rev Bemj. Constant.* 1999;5(12):6-16.
24. Silva CL, Leme MIS. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicol. cienc. prof., Brasília,* 2009; 29(3):494-511.