

A EDUCAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL — as perspectivas do vidente e do não vidente

Elcie F. Salzano Masini*

Introdução

O ponto de vista deste artigo é que um trabalho junto a portadores de deficiência visual implica, necessariamente, conhecimento do referencial próprio que o norteia. Nesse sentido, esta comunicação apresenta-se, aos que lidam com o portador de deficiência visual, como um convite para refletirem sobre os fundamentos da própria ação.

A linha central aqui proposta é que se pense sobre o ato de educar, retornando às origens do ato de conhecer, isto é, o perceber, perguntando-se sobre as bases do próprio conhecimento:

— Como, através dos órgãos dos sentidos, em contacto com as coisas ao redor, vão-se organizando informações e sendo formadas concepções?

— Quais são os caminhos para construção desse mundo em que cada um habita, no qual age e no qual se inter-relaciona com pessoas e objetos culturais e físicos?

* Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, livre docente em Educação Especial.

— Na falta de um dos órgãos dos sentidos os caminhos seriam os mesmos?

— Como seria o ato de perceber na ausência do sentido da visão?

— Como seria nessa condição o ato de conhecer?

Essas perguntas permeiam esta exposição referente à concepção de deficiência visual, à avaliação e à ação educacional junto ao portador de deficiência visual.

Numa retomada panorâmica, sem aprofundamentos, é aqui apresentado como tem se desenvolvido a educação do portador de deficiência visual, bem como a formação do professor de Educação Especial. No decorrer dessa exposição, vai-se delineando a proposta de uma perspectiva de ação junto ao portador de deficiência visual, considerando seu próprio referencial perceptual. Finalmente, são feitas referências a um projeto desenvolvido nessa perspectiva, com o propósito de ilustrar como, na prática, ela tem sido concretizada.

Definindo deficiência visual

Antes de fazer referência a quaisquer dados, é importante assinalar que, educacionalmente, os portadores de deficiência visual são divididos em dois grupos: cegos e portadores de visão subnormal. Tradicionalmente, a classificação tem sido feita a partir da acuidade visual: sendo cego aquele que dispõe de 20/200 de visão no melhor olho, após correção; e portador de

visão subnormal, aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições. Essa delimitação pela acuidade visual tem, porém, para fins educacionais, mostrado ser pouco apropriada, dando-se preferência àquela referente à eficiência visual. Dessa forma, neste trabalho, foi adotada a definição sugerida pela American Foundation for the Blind, na qual criança cega é aquela "cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. Portadora de visão subnormal, a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos".

Esta definição educacional volta-se, assim, para as possibilidades do aluno. Ao invés de estabelecer precocemente uma delimitação numérica e rígida de seu potencial, focaliza-o primeiramente naquilo que sabe e pode fazer e, posteriormente, naqueles que são seus limites. Implicitamente fica assinalada a importância de conhecer a criança na sua totalidade, voltando-se antes para o que ela tem em comum com as demais crianças, para depois focalizar as diferenças existentes entre elas.

Ao preparar-se para um trabalho educacional junto ao portador de deficiência visual, fica dessa forma sugerido ao educador que se detenha em perguntas tais como: Qual a definição de deficiência visual que adoto para minha proposta de ação? Quais são as implicações dessa definição para minha ação?

Alguns dados sobre a educação do portador de DV

Pinceladas históricas

A primeira preocupação, no Brasil, com a educação de deficientes, apareceu a 12 de setembro de 1854. O imperador Pedro II baixou o Decreto Imperial nº 1.428, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos — marco inicial da educação de deficientes visuais no Brasil e América Latina. Após o advento da República esse Instituto passou a denominar-se Benjamin Constant, única instituição encarregada da educação de deficientes visuais no Brasil até 1926, quando foi inaugurado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael. Em 1934 o Instituto Benjamin Constant foi autorizado a ministrar o curso Ginásial, que em 1946 foi equiparado ao Colégio Pedro II.

Em 1927 foi fundado em São Paulo, o Instituto para Cegos "Padre Chico"¹, que adquiriu personalidade jurídica em 1928, sendo reconhecido de utilidade pública estadual e federal em 1960 e 1968, respectivamente.

Em 1935, é apresentado por Cornélio Ferreira França à Assembléia um projeto de lei com o objetivo de criação do lugar do professor de primeiras letras para cegos e surdos-mudos.

Em 1945, foi implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, o primeiro curso de especialização de

¹ "Padre Chico" em homenagem ao monsenhor Francisco de Paula Rodrigues.

professores, oficializado através do Decreto Lei nº 16.392, de 02/12/1946.

Em 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição para imprimir livros em caracteres braille — passo importante para a descentralização da educação especializada.

Em 1947, o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas, em regime de cooperação, realizaram o curso de caráter intensivo destinado à especialização de professores para deficientes visuais. A partir de 1951, foram realizados cursos de especialização de professores e inspetores para DV, com alunos de diferentes unidades federativas.

Em 1950, em caráter experimental, foi instalada nas escolas comuns a 1ª classe braille do Estado de São Paulo. Sua oficialização se deu em 1953, pela Lei nº 2.287, regulamentada pelo Decreto nº 26.258, de 12/08/56. Nessa mesma década se admitiu a matrícula do aluno cego no 2º ciclo do curso secundário e o Conselho Nacional de Educação permitiu oficialmente o ingresso de estudantes cegos em Faculdades de Filosofia.

A frequência em escolas comuns ampliou-se e não deixou dúvidas quanto à possibilidade de ajustamento social do aluno DV e em nível satisfatório de seu desempenho de aprendizagem.

Paralelamente à expansão das oportunidades educacionais oferecidas ao portador de deficiência visual, foi se consolidando a formação de professores especializados.

Conforme assinala Mazzotta (1993) numa revisão histórica da

trajetória paulista, a formação de professores de Educação Especial, nesse estado, ocorreu como especialização de 2º grau, durante mais de uma década. Iniciando a implantação de cursos regulares, o governo do Estado de São Paulo, a 31 de maio de 1955, através do Decreto nº 24.606-A, autorizou o funcionamento de um curso de especialização para o ensino de cegos, no Instituto de Educação Caetano de Campos na cidade de São Paulo, com a duração de um ano. A mesma autorização permitia que dez professores primários (cinco da capital e cinco do interior) frequentassem esse curso, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens de seus cargos. Esta medida assinala o incentivo e apoio governamental à concretização de condições educacionais para integração educacional e social do portador de deficiência visual.

Em 1967, em caráter experimental, foi criado no Instituto de Educação Caetano de Campos um curso de formação de professores de excepcionais, denominado Unidade de Educação Especial, com duração de dois anos, em período integral, destinado a formar professores das quatro áreas de especialização: deficientes auditivos, físicos, mentais e visuais. O curso era composto de aulas teóricas e práticas, seminários e estágios de observação e atuação.

Após dois anos de funcionamento em caráter experimental, a Unidade de Educação Especial do Instituto de Educação Caetano de Campos foi instalada por Decreto para "treinamento e especialização de professores para a educação de excepcionais". Para os professores de deficientes visuais, foram instaladas duas classes de recursos para DV, comportando cada uma dez alunos. Novamente, cabe assinalar a instalação de condições

apropriadas para a formação teórica e prática do professor de Educação Especial, através de medidas governamentais.

Os cursos de especialização ou aperfeiçoamento de nível de 2º grau foram extintos pela Deliberação CEE nº 15/71. Em 1972, funcionaram, nos estabelecimentos oficiais, apenas as turmas iniciadas em 1971, que concluíam os cursos. Esta Deliberação, que à primeira vista pode parecer uma interrupção no processo de estruturação da educação do portador de deficiência visual, na realidade constituiu um marco, revalorizando a Educação Especial. A extinção da formação educacional em nível secundário revelou o reconhecimento de que a Educação Especial requer aprofundamento de estudos e um profissional que disponha não só de recursos técnicos, mas de fundamentação teórica para refletir sobre sua ação e ter clareza sobre suas decisões.

Após um intervalo de cinco anos, iniciou-se, no Estado de São Paulo, a formação de professores para Educação Especial em nível de 3º grau, incluindo: uma *parte comum*, constante de disciplinas de formação pedagógica, e uma *parte diversificada*, com disciplinas específicas, ministradas através de aulas teóricas e estágios supervisionados.

Pinceladas sobre a atual situação educacional

Os dados, expostos a seguir, foram coletados de conversas informais com pessoas ligadas à Educação Especial, em cada um dos locais referidos e expõem condições da educação do deficien-

te visual em escolas públicas.

No Estado de São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação, coordena a Educação Especial nas escolas públicas estaduais.

O acompanhamento aos escolares, deficientes visuais de 1º e 2º graus que freqüentam essas escolas, é feito em salas de recursos (48 na capital e 62 no interior). Os alunos atendidos são na grande maioria de 1º grau, nível I, em menor número de nível II e poucos os de 2º grau.

A professora responsável pela sala de recursos cabe: o assessoramento à professora da classe comum, no atendimento ao aluno DV em sua classe; a transcrição de textos para o braille para os alunos cegos acompanharem o que é dado pela professora do ensino comum; a transcrição do braille para a escrita cursiva, de lições e provas, para que a professora da classe corrija da mesma forma que o faz com os demais alunos; a complementação de lições que requeiram a utilização de recursos e materiais específicos.

As professoras responsáveis por essas funções, e que ocupam as vagas das 110 salas de recursos para deficientes visuais no Estado de São Paulo, têm diferentes níveis de formação. Isso revela discordância entre as Regulamentações e Indicações estaduais, particularmente a Deliberação CEE nº 13.173, e o que ocorre na realidade das escolas.

Conforme assinala Mazzotta (1993), há três habilitações para o ensino de deficientes visuais (uma na capital, uma em San-

tos, uma em Marília, instaladas respectivamente em 1983, 1979 e 1977). Essas, sem dúvida, respondem à formação de professores em número suficiente para o preenchimento dessas vagas. Cabe, pois, perguntar o porquê de isso não ocorrer.

Esta questão fica ainda mais instigante frente a outras informações como as que seguem. Há vagas sendo ocupadas por professores cuja formação é de 2º grau e que dispõem apenas de informações específicas recebidas em cursos de extensão de 30 horas. Há professores que cursaram apenas o 2º grau e que não tiveram nenhuma formação específica, aprendendo na prática do atendimento. O professor especializado, com formação em nível superior e habilitação no ensino de deficientes visuais, trabalhando nas salas de recursos, recebe a remuneração de professor nível III, mais 20%. Isto, porém, não é suficiente para atraí-lo. O que leva professores habilitados em ensino de deficientes visuais a não ingressarem nessa carreira, nas escolas públicas que oferecem vagas?

Para os estudantes universitários, não há qualquer tipo de atendimento. A CENP é solicitada a intervir por ocasião do exame vestibular, quando o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação requisita seus serviços para redações em braille ou para transcrições de provas.

Na Bahia, a formação de professores de Educação Especial ocorre esporadicamente, como "curso adicional" regulamentado pelo Conselho Federal de Educação. Não há regulamentação alguma quanto à Educação Especial, e os cursos ministrados têm sido aprovados pelo Conselho Estadual. Os cursos de 720 horas, com duração de um ano, são oferecidos aos professores que fi-

zeram Magistério em nível de 2º grau. Esse curso dá-lhes o direito de trabalharem em escolas públicas com deficientes visuais e recebem como professores nível II mais 20%.

Atualmente, aproximadamente 70 alunos são atendidos em 15 ou 20 escolas públicas estaduais, distribuídas na cidade de Salvador e outros quatro municípios do interior. Até o presente ano, o atendimento nessas escolas tem sido feito a alunos até a 4ª série. Instituições particulares, até o ano passado (1993), ofereciam atendimento a alunos de 2º grau.

As professoras que acompanham os alunos deficientes visuais o fazem através de ensino itinerante, visitando várias escolas.

Não há atendimento a estudantes universitários deficientes visuais. Estes costumam, quando necessário, recorrer à Biblioteca Central de Salvador, que conta com uma equipe de copistas e ledores voluntários.

Em Minas Gerais, a formação de professores de Educação Especial tem sido de nível médio, organizado pelo Instituto para deficientes visuais São Rafael.

A Faculdade de Ciências e Letras de Belo Horizonte organizou um Curso de Educação Especial de Pós-Graduação *lato sensu* de 360 horas, constando de um tronco comum e uma parte específica sobre as quatro áreas de deficiência. Esta parte específica foi programada para ser mais flexível, variando o conteúdo e a abordagem de um curso para outro. Não foi, contudo, viabilizado devido a questões de custos, tendo funcionado apenas quando o estado ofereceu bolsas de estudos a profes-

res, para cursarem.

O Instituto São Rafael atende a alunos de 1^a a 8^a série. Aquele que queira continuar os estudos passa então para a escola comum, ficando totalmente sob sua responsabilidade encontrar recursos para isso. E muito esporádico o atendimento a esse aluno por parte de um professor itinerante do Instituto São Rafael.

A Prefeitura de Belo Horizonte conta com nove regionais. Em sete dessas regionais serão instaladas salas de recursos. Duas dessas ficarão fora desse plano, por contarem já com escolas especiais. Uma professora polivalente ficará em cada uma dessas salas de recursos para atender a qualquer tipo de portador de deficiência. Essas professoras receberam para essa função treinamento de 24 horas.

No Paraná a formação do professor de Educação Especial é feita tanto em nível de 2^o grau como de 3^o grau. O de 2^o grau, como curso adicional, com a duração de 350 horas, é realizado no Instituto de Educação do Paraná e equivale ao 4^a ano do Magistério, ficando assim apostilado no diploma. O de 3^o grau, curso de especialização em Educação Especial, tem um núcleo comum e especializações em áreas de deficiência (ou visual, ou auditiva, ou mental). Essa especialização é oferecida pela Faculdade Tuiuti e também pela Faculdade Federal do Paraná e tem duração de 500 a 650 horas.

Os cursos de 2^o grau recebem financiamento do estado, através de verbas ou bolsas.

Os professores que trabalham junto aos deficientes visuais ou têm o diploma do curso adicional ou do curso de especialização.

Os portadores de deficiência visual freqüentam escolas estaduais e são atendidos pelos professores especializados. Não foram obtidas informações sobre número de alunos nem de escolas, nem de professores.

O estudante universitário não recebe qualquer tipo de ajuda específica para seus estudos.

No Rio de Janeiro, a formação do professor em Educação Especial é de modo geral de nível secundário. O professor permanece durante um ano trabalhando e tem o prazo de um ano para fazer um dos cursos de dois meses oferecidos pelo Instituto Benjamin Constant. São cursos de nível técnico como aprender braille, sorobã, etc. Esse professor é o que atende a alunos deficientes visuais de 1^a a 4^a série. O professor de 5^a a 8^a série é um professor de nível universitário, que *não* tem habilitação, mas apenas uma formação básica, sem aprofundamentos no ensino especializado.

O Instituto Benjamin Constant oferece cursos de especialização de 360 horas para professores que têm curso superior. *Não* são, porém, cursos regulares e não são abertos a muitas pessoas.

O atendimento de alunos na cidade do Rio de Janeiro é feito em escolas públicas municipais e estaduais de 1^o grau, em salas de recursos.

Há 12 salas de recursos para escolas municipais, cada uma de-

Ias atendendo aproximadamente a seis alunos.

A educação municipal atende a um total de 74 crianças no 1º grau, sob orientação do Instituto Helena Antipoff.

Não foram obtidos dados referentes a escolas estaduais, nem aos estudantes universitários.

Frente à divergência entre o que é previsto em lei e o que ocorre na realidade das escolas, cabe perguntar: Quais as condições para viabilizar a integração do portador de deficiência visual nas escolas públicas? Há verbas para remuneração adequada de professores especializados, bem como para instalação de recursos necessários à complementação educacional do DV? Quais medidas legais asseguram ao portador de deficiência visual seu direito de receber educação que propicie seu desenvolvimento? Que medidas garantem cumprimento do previsto em lei?

Essas questões, que dizem respeito à política da educação, mais especificamente à Política da Educação Especial no Brasil, demarcam os limites da ação educacional e da integração do portador de deficiência visual.

Nos dois subtítulos seguintes, em que se propõem refletir sobre as bases de uma proposta educacional e sobre a avaliação do DV, nas questões levantadas estão implícitas delimitações da política educacional. É, no entanto, o conhecimento desses limites que poderá propiciar aos responsáveis pela educação do portador de deficiência visual maior lucidez sobre a situação e aceitação do desafio de buscar caminhos para ultrapassá-los.

Propostas educacionais

A análise da bibliografia especializada (de livros sobre a educação do deficiente visual, bem como de livros e cartilhas para uso dos deficientes visuais) revelou que esta tem como base o referencial perceptual da visão (Masini, 1994). Como consequência, em lugar de o programa educacional partir das possibilidades (características próprias do portador de deficiência visual) parte dos limites (do *não* dispor ele de visão, ou dispor apenas de um resíduo visual). Assim, a programação tem sido guiada pela ausência e se faz sob um referencial de programa compensatório ou de recuperações.

Como poderia ser diferente disso? Como se poderia orientar a educação do portador de deficiência visual?

A definição do rumo a seguir, pelo educador, poderia ter como passo inicial a retomada do sentido do termo *orientação*. Em português, orientação é o mesmo que guia, direção e vem do latim *origo-inis* que significa *fonte, origem*. Assim, tomando esse sentido original, para fazer orientação (propiciar o surgimento ou nascimento) é indispensável tornar visível o que está nascendo. Para a orientação de um aluno, para deixá-lo nascer e se revelar em sua própria forma de ser, o professor precisa estar atento à maneira que a criança percebe e explora o que a cerca, organiza o que apreende, e comunica-se com os outros e com o meio que a cerca; é a maneira que ele, professor, lida com tudo que o aluno manifesta. Isto é essencial para a reflexão do educador, quando se fala de orientação do DV; implica que ele examine se seu trabalho com a criança está levando em conta o ponto que a diferencia das demais; ou pelo contrário,

desconsidera as características próprias de DV e trabalha com ela a partir de referencial visual.

Na prática cotidiana, no entanto, não é fácil reconhecer essas duas alternativas, pois o educador nasceu em e pertence a uma cultura construída e adquirida através da visão. Como afirmam Telford e Sawrey (1976), bem como outras pessoas ligadas à educação, 85% de nosso conhecimento é adquirido visualmente.

Numa pesquisa realizada com DVs, Gottesman (1976), entre outros dados, mostra: sujeitos cegos, bem ajustados e integrados com seus familiares e com o ambiente, foram na infância bem aceitos e tratados primeiro como crianças e depois como cegos, realizando rotinas domésticas com seus irmãos. Este autor e outros pesquisadores e educadores afirmam: a cegueira em si não causa problemas à criança, se ela for devidamente orientada em seu processo educacional. Os problemas nascem da atitude dos pais videntes em relação à criança cega, de situações sociais, da inadequação do ensino.

Muitos dos problemas poderiam ser evitados se os educadores, pais ou professores, tivessem acesso à maneira de o DV perceber e relacionar-se. Seria importante que não perdessem de vista que, na sua totalidade, essa criança tem mais pontos semelhantes às demais, do que pontos diferentes. Assim, antes de mais nada, ela precisa de cuidados físicos, de afeição, de segurança e de atendimento às suas necessidades. O que a torna diferente dos outros é o fato de não dispor de visão e este é o ponto básico a ser considerado. Nesse sentido, são apresentados a seguir alguns itens que poderão auxiliar os educadores a prevenir problemas causados pela cegueira.

— Buscar as vias de comunicação que a criança tem com o mundo, tomadas em dois ângulos: a) para transmitir conhecimentos através de dados que se refiram aos sentidos que ela dispõe; se as informações forem de um referencial visual, a criança poderá repeti-las sem elaborá-las, utilizando uma linguagem para a qual ela não dispõe de significados; b) para propiciar condições para que ela explore e compreenda o mundo ao seu redor, organizando o que aprendeu através dos sentidos de que dispõe.

— Respeitar o tempo que a criança DV necessita para explorar o mundo. A ausência da visão constitui perda da percepção mais imediata e globalizante. Assim, é necessário substituir a coordenação visuomotora pela audiomotora: desenvolver a coordenação motora e a locomoção para ter noção das relações espaciais. A falta de estímulos visuais, que são em maior número do que os auditivos, faz com que os significados atribuídos através dos sons se dêem muito mais lentamente, necessitando serem acompanhados pelo toque, ou serem produzidos pela própria criança.

— Evitar excesso de proteção, pois isso prejudica o desenvolvimento da criança. Do ponto de vista da locomoção, procurar organizar o ambiente de forma que a criança cega se movimente e explore, sem deparar-se com situações desagradáveis e frustrantes (como, por exemplo, trombar com móveis, ou derubar objetos, fora do lugar). Contudo, há dificuldades que fazem parte do aprendizado e que o educador poderá evitar. A criança precisa passar por riscos e enfrentá-los, para adquirir segurança e autonomia. Do ponto de vista da comunicação, a criança DV precisa ter oportunidade de esforçar-se: precisa

aprender a localizar o que quer e saber solicitá-lo adequadamente, sem que seus desejos sejam antecipados pelos que lidam com ela.

O educador não pode esquecer-se de que a deficiência visual constitui uma privação de estímulos e de informações do meio ambiente. Portanto, sua grande preocupação deverá ser de encontrar os caminhos para o DV ampliar seu contacto com o mundo que o cerca: de um lado, ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos; de outro, intensificando suas relações e comunicação com os que o cercam.

O que se está reiterando é a necessidade de o professor buscar uma linha diretriz para seu trabalho, atento a aspectos que o ajudarão a definir a orientação a ser dada ao processo educacional do DV. Os itens acima citados, referentes a pontos que poderão evitar problemas causados pela deficiência visual, estão implicitamente trazendo uma preocupação com a atitude do educador; revelam que o importante não é ter apenas informações e técnicas para lidar com o DV, mas sim desenvolver uma reflexão sobre a própria ação.

Não se tem a pretensão de dar normas ou apontar soluções para a orientação educacional do DV, mas tão somente fazer um convite para que se reflita sobre as vias do próprio conhecimento e no que este se diferencia dos que se situam no mundo sem a visão. A intenção é apenas a de lembrar que utilizando um referencial impróprio para trabalhar com o DV, corre-se o risco de simplesmente rotulá-lo, sem contribuir para seu desenvolvimento.

Avaliação e diagnóstico

Cabe ao professor a avaliação pedagógica do portador de deficiência visual. Para isso, alguns pontos precisam estar claros, merecendo destaque os que dizem respeito aos *objetivos*; à priorização do *produto* ou do *processo*; à *diferenciação* entre *avaliação do cego e do portador de visão subnormal*.

Objetivos

Para traçar um procedimento de avaliação, o professor precisa definir seus objetivos e a maneira de poder atingi-los, demarcando se a meta da avaliação é: a de determinar o nível de funcionamento para planejar um programa educacional apropriado ao DV; ou a de considerar as condições de ele acompanhar um programa de classe comum. No primeiro caso, a avaliação estará voltada para o progresso individual a partir de objetivos previamente delimitados por um programa de ensino especial. No segundo caso, estará voltada à comparação das realizações do indivíduo DV às dos alunos da classe comum. Nesta situação de aprendizagem junto a pessoas videntes será necessário também avaliar a capacidade de compreender, interpretar e obedecer instruções dadas a um grupo.

Essas são metas importantes para uma avaliação educacional completa.

Produto ou processo

Na escola, muitas vezes, o habitual é que se definam os procedimentos. Isso pode ocorrer em vários aspectos da atuação do

professor, entre eles a forma de avaliar o aluno.

Pensar sobre as formas de avaliação adotadas é um recurso para o professor saber sobre as convergências e divergências das ações que se propõe e as que têm desenvolvido. Poderá ajudá-lo a refletir sobre sua própria ação, esclarecer para si mesmo se o que busca com a avaliação é a conformidade das respostas do aluno ao que é ensinado, ou o conhecimento de como o aluno elabora as informações dadas. Se suas correções baseiam-se nas respostas dadas pelo aluno, estará voltado para o produto, avaliando-o a partir de um referencial exterior a ele. Se suas correções baseiam-se na análise de como o aluno procede para responder, estará voltado para seu processo, para o próprio referencial dele, seu ato de perceber, seu ato de conhecer.

Ao priorizar uma dessas formas de avaliação, o professor estará revelando como vivencia sua definição de deficiência visual e os objetivos de sua ação educativa. No caso da avaliação do portador de deficiência visual esta questão é prioritária, considerando que o professor, como vidente, dispõe de pouca experiência sobre o perceber sem a visão. Assim, para poder programar sua ação educacional, ele necessita, nesta situação específica, interrogar-se e descobrir se tem oferecido condições para o que o portador de deficiência visual tem a dizer-lhe de seus próprios caminhos para perceber e conhecer.

Avaliação do cego e do portador de visão subnormal

Como afirma Barraga (1983), uma questão que exige atenção especial é a que diz respeito aos critérios de avaliação do cego

e dos portadores de visão subnormal. Serão diferentes os tipos de capacidade de aprendizagem do cego e das pessoas que têm alguma visão residual? Se essas capacidades são diferentes, em que aspectos diferem e como poderão ser avaliadas? Estas perguntas constituem especificações das que aparecem no item anterior.

Tratando-se do cego ou do portador de visão subnormal, é importante que se investigue:

— como está o processo de aprendizagem, localizando suas facilidades e dificuldades;

— se há dificuldades que provêm de outros fatores e não da deficiência visual, e que requerem parecer de outros especialistas (psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, etc).

Ao lado disso, no caso do portador de deficiência visual, faz-se necessária uma abordagem adequada não só do que se refere a comportamentos e habilidades acadêmicas, como também dos aspectos funcionais de seus modos de:

— realizar as atividades pessoais;

— relacionar-se com outras pessoas;

— usar seu corpo e seus sentidos;

— desempenhar-se na sala de aula;

— usar habilidades que lhe permitam participar da sociedade mais amplamente.

Na seleção dos instrumentos de avaliação (provas, testes, questionários, atividades de execução) para ter claro um quadro de possibilidades do aluno, em seus aspectos acadêmicos e funcionais, o professor se depara com outras perguntas para sua reflexão, tais como:

— Até onde os instrumentos são adaptações de materiais organizados para avaliar o mundo do vidente?

— Que instrumentos permitem avaliar habilidades e comportamentos provenientes de uma organização que não se baseie no visual?

Quanto mais completa a avaliação mais se terá condições para uma programação que propicie, desenvolvimento, aprendizagem e preparo para a integração social do portador de deficiência visual. Nesse sentido, a avaliação vai além das atividades acadêmicas em busca do significado da ação educacional para a integração social do DV, esclarecendo se, e em que aspectos, propiciam crescimento da autonomia do DV para sua convivência e sobrevivência social. O professor, embora figura central na avaliação educacional do portador de deficiência visual, necessita do auxílio de outros profissionais. O ponto de partida para delinear um plano educacional apropriado é, pois, o conjunto de dados sobre o funcionamento do aluno e informações do oftalmologista, conforme aparecem a seguir.

Informações sobre comportamento funcional e níveis de desempenho

A obtenção destas informações requer um contacto com o DV

em ambientes familiares, onde ele se sinta mais a vontade para mostrar o que sabe e o que não sabe. O professor poderá obter esses dados, observando a criança em situações informais, no que diz respeito à sua mobilidade em seu ambiente pessoal e no seu relacionamento cotidiano. Isso pode ser feito em diferentes situações no ambiente escolar; na sala de refeições; na movimentação pelo prédio escolar; na participação em sala de aula; no uso de materiais pessoais e escolares; na forma de relacionar-se com pessoas e ambientes.

Informações do exame oftalmológico e optométrico sobre extensão das condições da visão e das partes do olho e visão afetadas; se a pessoa dispõe de visão residual e se esta é periférica ou central, sobre as condições de a pessoa se esforçar para enxergar e o cansaço resultante daí (para saber sobre o material a ser utilizado quanto ao tamanho e tipo a ser usado pelo professor em sala de aula) e, também, sobre o tempo que a criança consegue permanecer na atividade.

É importante saber da acuidade visual para perto e para longe, pois a primeira é utilizada na situação escolar e a segunda relaciona-se com a possibilidade de locomover-se e relacionar-se nesse ambiente.

Tendências

O que dizem esses dados sobre a educação do portador de deficiência visual?

Essa questão pode ser abordada de diferentes perspectivas.

Optamos por retomar o que se refere à realidade escolar como pano de fundo para repensar a educação do portador de deficiência visual.

A situação pouco profícua do ensino de deficientes visuais nas escolas públicas revela a pouca importância a ela atribuída. Essa falta de atenção pode ser constatada pela: a) absoluta ausência de controle e exigências referentes ao professor que está trabalhando, pois ocupam o mesmo cargo tanto os que têm habilitação em nível superior, quanto àqueles que nunca receberam formação específica; b) heterogeneidade quanto ao nível de formação do professor especializado nos diferentes estados, o que equivale a dizer que qualquer conhecimento é válido para educar o portador de deficiência visual.

Esses dois itens surgem dos dados sobre a educação do portador de DV e imbricam, por sua vez, questões ligadas às universidades que oferecem habilitação para o ensino do deficiente visual. Nesse sentido, são válidas perguntas do tipo "Como se posicionam essas universidades quando professores por elas formados, no desempenho de suas funções, são equiparados a outros dos quais nenhuma formação é exigida?" "Essas universidades estão convictas de que seus professores especializados estão habilitados para uma ação educacional que integre social e profissionalmente o portador de deficiência visual?" "O corpo docente da Habilitação está comprometido com a educação do portador de deficiência visual e com investigações que ampliem conhecimentos e recursos para sua ação?" "Estas universidades dispõem de estrutura para que o professor na Habilitação se familiarize com recursos imprescindíveis num trabalho junto ao portador de deficiência visual tais como: punção, reglete, má-

quina de datilografia braille, socobã, cubarítmico, optacon, lentes de ampliação, lupas, etc.?" Essas e muitas outras questões dizem respeito a condições básicas que viabilizam a formação de professores especializados e conseqüentemente a educação do portador de deficiência visual.

O descaso ou a pouca importância atribuída à Educação Especial e às investigações nessa área, por outro lado, revelam por parte dos educadores em geral desconhecimentos ou esquecimentos.

O estudo das deficiências tem historicamente constituído a origem dos avanços na compreensão do funcionamento mental e do desenvolvimento de pessoas normais. Há mais de 100 anos, em 1861, o médico francês Paul Broca descreveu padrões de dificuldades da fala resultantes de lesões no hemisfério esquerdo do cérebro, nos quais a articulação e sintaxe da fala estão prejudicadas (ou totalmente ausentes), mas os padrões de compreensão e pensamento apresentam pequeno ou nenhum comprometimento. Treze anos mais tarde, Carl Wernicke (1874) descreveu outro tipo diferente de afasia, que resulta de lesão em região posterior do hemisfério esquerdo, no lobo temporal. Nesta afasia, a fala é rápida e fluente, estando a articulação e sintaxe relativamente não afetadas, mas o conteúdo semântico está ausente ou bastante prejudicado, tanto na produção do discurso, como na compreensão. Assim, o conhecimento sobre a sintaxe e semântica da linguagem e a fisiologia do cérebro, relacionada a esses componentes, emergiu do estudo de deficiências da comunicação verbal. Estudos sobre linguagem de sinais utilizados por deficientes auditivos mostraram que, como a linguagem escrita e falada, esta tem uma estrutura sintática e

semântica próprias, ampliando a compreensão sobre a linguagem humana. O conhecimento sobre deficiências ou desvios em áreas da afetividade e comportamento contribuíram para compreensão do desenvolvimento e características da personalidade dos seres humanos em geral. Da mesma forma, investigações sobre as características perceptuais e cognitivas do deficiente visual deverão ampliar aquilo que se sabe sobre percepção, cognição e a maneira de o ser humano organizar informações e agir no mundo que habita. Essas investigações requerem, no entanto, clareza de objetivos e pessoas habilitadas que estejam junto ao deficiente visual, interrogando-o e registrando o que ele tem a dizer. É neste sentido que se impõe a formação de professores especializados, bem fundamentados e comprometidos com a orientação dos rumos da educação do portador de deficiência visual; com uma avaliação do portador de deficiência visual que possa mostrá-lo naquilo que ele tem de específico ao habitar o mundo que percebe, por caminhos até agora desconhecidos para os que dispõem da visão como sentido predominante.

Breve relato de um projeto

Com o propósito de investigar os caminhos perceptuais do portador de deficiência visual, em ações educacionais junto a ele, foi desenvolvido o projeto resumido a seguir.

Perspectivas Profissionalizantes para o Portador de Deficiência Visual

Este projeto tem sido desenvolvido na Faculdade de Educação

da Universidade de São Paulo desde 1990, fundamentado na proposta de Masini (1994), com os seguintes objetivos:

- desenvolver possibilidades dos portadores de deficiência visual no sentido de sua autonomia;
- desenvolver atividades da vida diária, de forma criativa e não repetitiva;
- desenvolver habilidades específicas dos portadores de deficiência visual para exercerem atividades ocupacionais remuneradas ou não;
- realizar estudos situacionais sobre o desenvolvimento de habilidades de portadores de deficiência visual em atividades cotidianas;
- registrar, de forma sistematizada, as condições requeridas para o desenvolvimento de habilidades de portadores de deficiência visual para atividades de vida cotidiana (doméstica ou não);
- oferecer subsídios à capacitação de educadores e outros profissionais que lidam com deficientes visuais.

Esta é uma realização da área de Educação Especial dessa Faculdade, voltada para a prestação de serviços à comunidade. É uma proposta que coloca o "saber acadêmico" a serviço das demandas dos portadores de deficiência visual e de seus educadores, numa dupla função:

— educa funcionalmente cegos e portadores de visão residual, em situações de vida diária, através de cursos²;

— sistematiza recursos para subsidiar a formação de educadores e outros profissionais que lidam com os portadores de deficiência visual.

A idéia central desta proposta pode ser resumida no seguinte: a fonte de informações mais importante para o educador traçar sua diretriz de ação junto ao educando é saber como ele é (como percebe, age, pensa, fala, sente). O deficiente visual percebe através de seu corpo, na sua maneira própria de ter contato com o mundo que o cerca. Para conhecer o deficiente visual e seus significados (interesses e conhecimentos) e suas habilidades é necessário acompanhá-lo nesse trajeto percorrido pelo corpo, atento ao referencial perceptual que ele irá revelar e que não é o da visão. É partindo dos próprios caminhos perceptuais dos deficientes visuais que o educador oferecerá oportunidades para eles entrarem em contato com novos objetos, pessoas e si-

² Cursos: de *Culinária* e de *Cuidados com o bebê*, professora Maria do Carmo Ragozzini; de *Artes Plásticas*, professor Álvaro Picanço (artista plástico); de *Expressão Corporal*, professora Leslie Gimenez (de Filosofia e Dança). O projeto contou com a colaboração das seguintes estagiárias: Paulina Mercúrio (aluna da Faculdade de Educação da USP), Adriana Gobersztejn (aluna de Psicologia da Faculdade do Objetivo), Simone Formagio (aluna de Ciências Sociais da USP).

tuações e assim saber (ou aprender³) mais de si, do mundo, conquistando sua autonomia.

Nesses cursos, está-se atento ao fato de que não podendo acompanhar com o olhar a execução da atividade da professora, cada aluno portador de deficiência visual precisa passar por todas as etapas da aula.

Em *Culinária*, compartilhando o preparo das receitas, cada atividade desenvolvida (bem como as respectivas explicações da professora) é mais facilmente assimilada. Os movimentos e gestos dirigidos para a execução dessa tarefa são assim significativos e compreendidos na estrutura das relações e seqüências do que se faz: as percepções táteis, cinestésicas, auditivas, olfativas, gustativas entrelaçam-se e complementam-se. Esses caminhos percorridos pelo corpo nessa situação comum, vão revelando a forma pela qual aqueles que não dispõem da visão percebem os utensílios e preparam os alimentos.

Em *Artes Plásticas*, o grupo de crianças, tanto quanto o de adultos, tem ilustrado o que de outra forma já foi dito: é possível contribuir para o desenvolvimento do aluno se se parte das suas necessidades de vida, solicitando que cada um contribua sem restrições com a bagagem mental, emocional, física de que dispõe.

³ Aprender é aqui entendido como a capacidade humana de receber, elaborar, organizar novas informações e, a partir desse conhecimento transformado, agir de forma diferente do que fazia antes. Aprende-se numa relação com o outro ser humano e/ou com as coisas ao seu redor.

No grupo de crianças aproveita-se todas as oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades e superação de suas dificuldades. Para as crianças deficientes visuais poderem executar de forma independente as atividades da vida diária (locomover-se, nutrir-se, conhecer os locais, manter-se asseada) é necessário que explorem o ambiente e entrem em contato com os objetos, pessoas e situações.

Para isso, as aulas de artes plásticas não se restringem ao trabalho como modelagem e argila, mas introduzem a criança num contexto mais amplo, como os itens a seguir ilustram:

- aprender a tocar: o próprio corpo, o outro, os objetos;
- visitar museus e ambientes culturais;
- explorar tipos de argilas para diferentes formas de modelagem;
- executar as etapas necessárias à modelagem (conhecer a embalagem e dimensão da argila, cortar a argila para trabalhar, amassar e tirar as bolhas de ar, modelar com molde e livremente).

Junto com as outras crianças, passando pelo preparo da argila até a fase livre de criar e conhecer o que o outro realizou, falando de sua experiência, a criança aprende a conviver, a relacionar-se, a ter disciplina e a acreditar que é capaz de fazer.

Esse projeto tem ilustrado que, através do esforço para realização de algo concreto, responde às necessidades vividas, o ser

humano pode desenvolver-se, adquirir segurança e autonomia. Este é um dos motivos que assinala a importância e a necessidade de aproveitar as experiências do aluno, oferecendo a ele oportunidades de ampliá-las e integrá-las. A descoberta do sentido renovador inicia-se pela atuação prática, manual, ampliando-se para a artística, teórica, política, etc. E através da elaboração pessoal que o sentido se forma. A origem desse sentido, anterior a qualquer conhecimento, está na percepção. Por isso, este trabalho com deficientes visuais funda-se no respeito a seus caminhos perceptuais e orienta-se por eles.

A segunda fase deste projeto iniciou-se em 1992, através do curso de atualização para pais e professores de deficientes visuais "Perceber sem Ver — práticas do cotidiano", realizado na Faculdade de Educação da USP. A partir dos dados da primeira fase (registrados por escrito e através de fotos), foi organizado esse curso. Atualmente, baseado nesses registros e na gravação de vídeos, estão sendo organizadas programações em vídeo para orientação de professores e pais de deficientes visuais.

Atendendo ao estudante universitário portador de deficiência visual

Como foi assinalado, os portadores de deficiência visual, para realizar estudos na universidade, contam apenas com os próprios esforços e de seus familiares.

As universidades de países do Primeiro Mundo dispõem de diferentes recursos para uso de seus estudantes deficientes visuais, tais como: gravação de livros, livros computadorizados

para cegos, livros e manuais em disquetes para impressão em braille, disquetes com tipos ampliados para os que não podem ler o tipo de imprensa de tamanho *standard*. Contam também com serviços de voluntários que atendem aos portadores de deficiência como leitores voluntários.

As universidades de países que não dispõem dos recursos materiais podem, no entanto, através do serviço de voluntários, contribuir de forma efetiva para que seus estudantes portadores de deficiência visual disponham de maiores facilidades em suas atividades acadêmicas.

Assim, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo propõe, em comemoração ao 60º aniversário dessa universidade, a instalação do Programa de Leitores Voluntários para os universitários portadores de deficiência visual, do campus da USP — São Paulo.

A instalação do serviço de leitores voluntários ocorrerá na data de inauguração do Projeto Braille⁴.

⁴ O Projeto Disque-Braille é um programa de atendimento aos deficientes visuais, sediado na Biblioteca da Faculdade de Educação, e implantado a partir de convênio entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e a Universidade de São Paulo, para divulgar informações sobre acervos em braille, por telefone. Tendo assessorado o referido projeto por solicitação da professora doutora Miriam Krasilshik, então diretora da FEUSP, propôs o Programa de Leitores Voluntários como complemento de sua execução.

Referências bibliográficas

- BARRAGA, Natalie, C. Avaliação educacional de crianças deficientes da visão. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1. *Anais*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1983.
- BROCA, P. Remarques sur la siége de la faculte du langage articulé. *Bulletin de la Societé d'Anthropologie*, Paris, 1861.
- GOTTESMAN, M. Stage development of blind children: a Piagetian view. *The New Outlook for the Blind*, v.70, n.3, p.94-100, 1976.
- MASINI, Elcie F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: Ministério da Ação Social, CORDE, 1994.
- .MAZZOTTA, M.J.S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.
- TELFORD, C, SAWREY, J.M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- WERNICKA, C. *Der aphasische symptomenkomplex*. Breslau: Cohen & Weigart, 1874.