

Deficiência, Educação e Possibilidades de Sucesso Escolar: um estudo de alunos com deficiência visual

Lucia Terezinha Zanato Tureck



DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES DE SUCESSO ESCOLAR:
um estudo de alunos com deficiência visual

Lucia Terezinha Zanato Tureck

DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES DE SUCESSO ESCOLAR:
um estudo de alunos com deficiência visual

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa: Gelcir dos Santos

Copyright © by autor, 2021.

T843 – TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-90-1



10.29388/978-65-86678-90-1

1. Deficiência Visual 2. Educação 3. Inclusão Social I. Lucia Terezinha Zanato Tureck II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Esta publicação tem o apoio financeiro do PROAP/CAPES - Programa de Apoio à Pós-Graduação, voltado ao desenvolvimento acadêmico.

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil

Anderson Brettas – IFTM - Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil

Dermival Saviani – Unicamp – Brasil

Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil

Inez Stampa – PUCRJ – Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil

Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil

Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal

Alexander Steffanell – Lee University – EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana

Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia

Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Universität Graz – Austria

Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador

Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia

Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte – Colômbia

Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

Prefácio.....	6
Introdução	8
1 Educação e deficiência	16
Aspectos históricos da concepção de deficiência	21
Um conceito atual: indivíduos com necessidades educacionais especiais.....	26
2 A deficiência visual.....	29
Definições de cegueira e de visão reduzida	30
A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças cegas.....	33
A educação dos cegos	38
<i>A Educação de Cegos em Cascavel, Paraná</i>	<i>48</i>
3 Alunos com deficiência visual nas escolas de ensino fundamental de Cascavel	51
Os procedimentos para a coleta dos dados	52
<i>A Observação.....</i>	<i>52</i>
<i>A Entrevista Semiestruturada</i>	<i>53</i>
Os sujeitos da pesquisa.....	53
Análise dos dados	60
Considerações Finais.....	76
Referências.....	81
Índice Remissivo	89
Sobre a autora.....	90

Prefácio*

Ser convidado a prefaciар um livro é sempre uma honra, especialmente quando o convite parte de uma amiga muito especial, como é o caso da Professora Lucia Terezinha Zanato Tureck, com quem, além de relações de amizade e trabalho, que, em 2021, completa 30 anos, compartilhamos a luta pelos mesmos ideais de uma sociedade justa, fraterna e igualitária.

Nesta publicação que traz o título "*DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES DE SUCESSO ESCOLAR: um estudo de alunos com deficiência visual*", a autora socializa os resultados de sua pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado em educação, defendido na UEM (Universidade Estadual de Maringá), em março de 2003, cujo o objetivo principal foi resgatar a história da educação de pessoas com deficiência no município de Cascavel, na região Oeste do Paraná, notadamente da ACADEVI (Associação Cascavelense de Deficientes Visuais), junto a qual sempre teve um vínculo muito orgânico, e registrar a situação e as condições de escolaridade de alunos com deficiência visual no Ensino Fundamental e Médio.

Por um lado, é importante registrar que sua trajetória intelectual, de militância e profissional, de certa forma, confunde-se com a organização e luta das pessoas com deficiência em Cascavel-PR, especialmente, das pessoas cegas e com visão reduzida e, por outro, que, ao articular o estudo, a realização de eventos, a produção teórica, a organização da categoria e as lutas pela defesa e conquista de direitos, mais do que uma simples associação de pessoas com deficiência em torno de uma entidade local, a ACADEVI se transformou numa referência regional, estadual e até mesmo nacional.

Em função dessas lutas, a partir de 1997, com o acesso dos primeiros alunos no Ensino Superior, na Unioeste, também foram desencadeadas novas lutas pela ampliação do acesso, pelas condições de permanência e pela garantia da qualidade da educação dos alunos com deficiência.

De acordo com a professora Lucia, “a trajetória da Acadevi, em Cascavel, tem mostrado nestes últimos anos que, a partir do enfrentamento dessa problemática, com a participação ativa de seus associados ocupando espaços na sociedade, relações sociais podem ser alteradas. Modificaram-se as relações familiares com a crescente autonomia dos sujeitos cegos, bem como foram ampliados os ingressos escolares e no trabalho, além de serviços na administração municipal”. (TURECK, p. 6).

Isso significa que as conquistas dos trabalhadores, ou seja, dos desprovidos dos meios de produção, como diria Karl Marx, dependem dos próprios trabalhadores e de suas lutas.

* DOI - 10.29388/978-65-86678-90-1-f.6-7

Posso dizer, portanto, que não só acompanhei grande parte da trajetória da ACADEVI e sou testemunha de muitas lutas travadas pela entidade que contaram com a participação ativa da autora, como também participei de muitas reuniões, fóruns, encontros de formação e seminários, e fui o primeiro docente da Unioeste a criar um grupo de estudos voltado para a educação especial (1997).

Há que se destacar, não obstante, que, compreendendo que as lutas por direitos da categoria, ainda que necessárias, eram/são insuficientes ao gozo de uma vida digna e plena para todos, as pautas da associação ultrapassaram a esfera das reivindicações por melhorias, adequações e adaptações imediatas tendo em vista a acessibilidade, isto é, a garantia de direitos circunstanciais, e se deslocaram para a luta simultânea pela superação da sociedade capitalista e de classe, grande responsável pela discriminação e marginalização dos que considera como diferentes e, conseqüentemente, pelo acesso aos bens culturais e materiais mais desenvolvidos produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade.

Por fim, quero dizer que a publicação desta obra é da maior relevância na atualidade. Diante do obscurantismo e da negação da ciência e do direito à vida cancelado por grande parte da retrógrada classe dominante e dos governos que a representam, ela segue em direção contrária, resgata e preserva aspectos históricos da educação das pessoas com deficiência em Cascavel, explicita o papel dos movimentos populares na transformação social, neste caso, representados pela ACADEVI e, concomitantemente, promove a defesa da participação, das lutas pela cidadania e pela humanização.

Paulino José Orso
Cascavel, 28 de dezembro de 2020

Introdução

O estado do Paraná oferece educação específica para crianças, adolescentes e adultos cegos e com visão reduzida nas escolas comuns desde meados do século XX. Nem todos os que necessitam desse tipo de atendimento têm acesso a ele. No entanto, a trajetória de lutas e conquistas nessa área é significativa; dos casos isolados, em que valia o esforço e a luta individual do indivíduo e da sua família, avançou-se na direção da conquista do espaço escolar público¹.

O movimento de pessoas com deficiência escreve sua história também no município de Cascavel, Paraná, e região, principalmente a partir da década de 1990. O debate de questões no âmbito das políticas sociais básicas gerou a criação do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 1995. Nesse coletivo, destaca-se a atuação das pessoas cegas e com visão reduzida, associados da Associação Cascavelense de Deficientes Visuais (Acadevi).

A Acadevi é uma entidade de defesa de direitos, que atua prioritariamente na luta pela concretização de condições para a autonomia das pessoas cegas (ACADEVI, 2001). Dentre os direitos, encontra-se o acesso à educação desde seu início, à saúde, ao trabalho, ao transporte, à cultura, ao lazer. Consideram-se, ainda, como fundamentais as aquisições indispensáveis para a independência da pessoa cega: leitura e escrita no sistema braile², acesso às tecnologias adaptadas, atividades de vida diária, orientação e mobilidade.

Na posição de linha de frente nas lutas pela inserção social das pessoas com deficiência, a Acadevi vem cumprindo sua função que se concretiza em espaços ocupados, então, pelas pessoas cegas e com visão reduzida: matrículas nos Centros de Educação Infantil, nas escolas de ensino fundamental e médio, nas classes de alfabetização de jovens e adultos, nas classes de ensino supletivo, nos cursos de graduação e de pós-graduação, com bancas especiais no vestibular, cargos do serviço público conquistadas em concursos públicos, com bancas especiais, estágios remunerados em setores diversos, participação efetiva em conselhos deliberativos – saúde, assistência social, universitário – com vagas obtidas por meio de voto. Ainda que com suportes legais, esses processos enfrentam muitas resistências, pairando questões no ar: “Por que eles têm de estar aqui? Não há outro lugar melhor para eles?” E, quando há o reconhecimento da capacidade do indivíduo cego ou com visão reduzida, a manifestação reveste-se de conteúdo emocional, o que explicita o preconceito existente.

¹ Encontra-se, em Sombra (1983), o registro do Parecer nº 291, de 4 de novembro de 1932, no qual a Comissão de Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação autoriza o ingresso de um aluno cego no Ginásio de Curitiba.

² O sistema braile “consiste num código de sessenta e três sinais, mediante a combinação de seis pontos, atribuindo valores simbólicos a esses sinais para serem utilizados na Literatura, na Música, na Aritmética e na Geometria” (LE MOS, 2000, p. 11). No *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (Aurélio), encontra-se o substantivo masculino braile, antroponônimo de Louis Braille.

Todavia, a trajetória da Acadevi, em Cascavel, tem mostrado nestes últimos anos que, a partir do enfrentamento dessa problemática, com a participação ativa de seus associados ocupando espaços na sociedade, relações sociais podem ser alteradas. Modificaram-se as relações familiares com a crescente autonomia dos sujeitos cegos, bem como foram ampliados os ingressos escolares e no trabalho, além de serviços na administração municipal. Em Cascavel, no ano de 2002, onze acadêmicos cegos e com visão reduzida cursavam a graduação e mais dois em curso de pós-graduação, ainda inseridos em estágios extracurriculares ou trabalhando em empresas privadas e no serviço público.

Essa realidade, que não reflete a totalidade das questões, vem sendo construída por jovens e adultos cegos ou com visão reduzida, os quais, em sua maioria, cursaram estudos supletivos. No âmbito da educação infantil e ensino fundamental, as dificuldades encontradas por pais, professores e alunos para se relacionarem no espaço pedagógico constituem-se em objeto de discussão desse grupo de cegos, que tomam as relações sociais e educacionais como tema de encontros e debates, tendo a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) como partícipe de vários seminários.

A Unioeste integra o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência por meio de um programa institucional de ações relativas a esse segmento (TURECK, 1996; 2001). As ações de tal programa objetivam a inserção dessas pessoas na universidade e a promoção do debate das questões que lhes dizem respeito, seja nos colegiados de cursos, seja pelas possibilidades de inserção laboral. A participação de acadêmicos cegos e com visão reduzida, desde 1996, confere legitimidade e concretude às ações desenvolvidas.

Tais conquistas, no entanto, são restritas, não abarcando todos os adultos cegos e com visão reduzida que ficaram fora da escola. Pesquisas (OMOTE, 2001) destacam como as práticas educativas apresentam descompasso entre a intenção e a realidade. De um lado, o governo, assinando a participação do país em inúmeras declarações internacionais, as quais têm determinado as políticas oficiais e a legislação; de outro, as práticas pedagógicas que não conseguem despir-se de concepções tradicionais para aproximar-se dos objetivos apregoados.

Ao acompanhar de perto, vivenciando as lutas e as consequências de um fracasso escolar na idade própria de escolarização, imputado ao próprio indivíduo em razão de sua deficiência visual e de sua condição de classe, porque filho de trabalhador, a realização descrita pelos pesquisadores tem nome e endereço, tem sentimentos e repercussões em várias vidas.

É nesse contexto que o estudo desenvolvido nesta obra se propõe a enfrentar a seguinte problemática: em que medida a atuação escolar dos alunos cegos e com visão reduzida é influenciada pela postura dos pais, dos professores e do próprio aluno diante da cegueira?

Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem ocorre numa relação entre sujeitos, efetivando-se enquanto relação social, sendo possível identificar determinadas relações que

permitem a aprendizagem do aluno cego e com visão reduzida, sem que a cegueira funcione como um elemento impedor de tal processo. Assim, algumas concepções e práticas podem permitir mais plenamente ao aluno cego ou com visão reduzida o sucesso escolar.

Ao pretender a realização desta análise, compreendem-se, como possibilidades de sucesso escolar, o acesso e a permanência na escola, com a apropriação do conhecimento escolar, ou seja, os elementos culturais necessários para viver na sociedade a que se pertence, cabendo à escola, como local responsável socialmente pela educação sistematizada, prover aos indivíduos tal conhecimento. “À escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho” (PARO, 1999, p. 111).

A organização e a estrutura do sistema escolar correspondem à tradicional estrutura da instituição, envolvendo tempos, espaços, lógicas de organização de calendários, de currículos e programas, produtores de uma cultura de exclusão como parte integrante de toda uma sociedade, consoante afirma Arroyo (1997):

Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como saúde e educação (ARROYO, 1997, p. 13).

A materialização dessa cultura de exclusão no sistema de ensino está nas suas formas de organização, na burocracia, na segmentação das séries e na estrutura gradeada das disciplinas, que não trazem mais os estudos clássicos, mas colocam a ênfase “na disciplina intelectual, na ginástica da mente, na capacidade metódica, regrada, de raciocinar e de formar as mentes pelo e para o exercício intelectual” (ARROYO, 1997, p. 20).

Como explica Crochík (1997)

A necessidade de entendimento do homem como um ser naturalizado passível de ser disciplinado, [...] é indissociável da divisão do trabalho, que em nossa sociedade valoriza o trabalho intelectual em detrimento do manual. Com isso, não se quer dizer que o trabalho mecânico desgasta o corpo e a alma deva ser valorizada, mas que o trabalho intelectual se torna mecânico, fragmentado e adaptado às tarefas de comando sobre a natureza e, por assim dizer, reflexo imediato da forma como os homens

concebem a própria natureza, o que o torna disciplinado. A disciplina do pensamento, do comportamento da vontade, que a escola desenvolve, tem em vista a disciplina do mundo do trabalho (CROCHÍK, 1997, p. 16).

Retornando a Arroyo (1997),

[...] a realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução de cultura e segregação e da exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes (ARROYO, 1997, p. 18).

Com a extensão da produtividade econômica a todos os âmbitos da sociedade, homogeneizaram-se os processos sociais e, portanto, “para que se possa ingressar ou se manter dentro das trajetórias organizadas pela escola, é preciso ter padrões determinados para que se possam atingir determinados resultados” (SILVEIRA BUENO, 1997, p. 39).

É necessário considerar também que, na sociedade moderna, a escola se constitui num instrumento privilegiado da estratificação social e, como afirma Denari (2001),

[...] os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (inclusão/integração/inserção) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão). Neste emaranhado de interesses, percebem-se, por vezes, contraditórios: personificam, concomitantemente, a reprodução da ordem social dominante e representam as esperanças de mobilidade social de determinadas camadas da população. Nesta ambigüidade, além de agentes culturais, eles são também, inegavelmente, agentes políticos. Verifica-se, pois, a crescente importância do jogo político, uma vez que, por meio do controle dos professores, o Estado assegura-se de que o funcionamento da escola dar-se-á como um fator de integração política e social (DENARI, 2001, p. 178).

Além dessa compreensão de conhecimento escolar, as categorias de participação e mediação atuam como subsídio teórico para a pesquisa.

A participação é “uma necessidade fundamental do ser humano”, como afirma Bordenave (1985, p. 16), sendo mais do que o instrumento de solução de problemas, pois envolve o aprendizado do conhecimento da realidade, a reflexão, o manejo de conflitos, a tolerância de divergências, a defesa de opiniões e também o respeito por opiniões divergentes; é uma “vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal” (BORDENAVE, 1985, p. 74).

A participação na escola é processo reflexo da participação no âmbito da sociedade. Constitui um espaço por meio do qual problemas que, ao indivíduo, parecem insolúveis,

contando apenas com as suas forças, conseguem ser resolvidos. Compreender como tal processo ocorre faz sentido na pesquisa apresentada nesta obra, pois a educação comporta a vida como um todo, a formação de um ser humano autônomo, crítico, inserido na sociedade e no seu tempo. Mais, a comunidade escolar constitui-se não apenas de professores e alunos, mas também dos pais, dos funcionários da escola e dos segmentos organizados da cidade ou bairro onde a escola se insere.

O processo histórico da humanidade, marcado pela dominação, em polarizações hierárquicas, com predominância da postura verticalizada, faz da participação um processo de conquista, e sempre inacabado e em luta para não ser tutelado, cujo objetivo é a autopromoção.

A organização da sociedade em classes cria também um pensamento de classes, que move as ações das pessoas e dificulta a expressão de propósitos numa organização social. Além disso, nesse contexto de uma sociedade capitalista, tem-se um conflito típico:

[...] a lógica da produção agride a lógica da participação. A primeira é concentrada e age por acumulação quantitativa, podendo ser rápida. A segunda busca distribuir, penetrando na dimensão qualitativa e é, de modo geral, lenta. Produção e distribuição estão na mesma medalha, mas formam faces contrárias. A distribuição para se efetivar necessita do ato político de conquista por parte dos interessados, para obrigar a produção a incorporar compromisso político participativo (DEMO, 1993, p. 129).

Fundamental para a compreensão de quanto a participação é difícil de ser empreendida no meio escolar é o fato de que os intelectuais, os técnicos, os pesquisadores, os próprios professores se encontram próximos, se não dentro, do grupo dominante. Portanto,

[...] para alcançarmos nova identidade, não basta o discurso, declaratório, nem o plano bem-intencionado, mas é preciso a prática coerente. Nem por isso deixamos de ser “pequeno-burgueses”, porquanto geralmente não mudamos de condição de vida, mas pelo menos assumimos praticamente uma ideologia de identificação comunitária. Este processo de conquista não é comum entre planejadores, professores, pesquisadores e intelectuais. É dura ascese. Não quer necessariamente dizer que a identificação deva ser de estilo revolucionário, como se a única postura imaginável fosse a explosão do sistema. Há inúmeras outras de estilo reformista ou com pretensões ainda menores, mesmo porque há inúmeras ideologias, das quais umas querem mudar mais, outras menos, sem falar naquelas que não querem mudar nada. Em todo o caso, não existe o processo participativo, se não acontecer alguma coisa na estrutura das desigualdades, cujo problema não pode somente ser buscado fora de nós (DEMO, 1993, p. 22).

Assim, ao analisarem-se as políticas de inclusão das pessoas com deficiência, seja no âmbito social ou, particularmente, a inclusão escolar, encontra-se o discurso considerado correto politicamente, todavia sem repercussão concreta na realidade dessas pessoas. Dificilmente, alguém tomará publicamente uma posição contrária a tal inclusão, mas as condições que apresentam para que ela ocorra demonstram com clareza a sua negação. Tem-se, assim, um processo discursivo que, ao final, acaba por penalizar ainda mais as pessoas com deficiência e suas famílias por criar uma expectativa, instaurar um processo participativo que é corroído internamente, e reforçar a descrença nas possibilidades de mudança. Ainda mais, a participação não faz parte dos hábitos de qualquer sociedade e pode até mesmo assustar: tem sido muito presente – e mais fácil – receber tudo pronto, obter as indicações do que, quem, quando, com quê e como fazer, sem precisar discutir. Então, além de ser ajudado pelos outros, nessa perspectiva, o sujeito é também pensado pelos outros, apropriando-se a elite de sua cabeça. É o que Demo (2000) chama de pobreza política.

Por isso, pobreza política indica a condição de “massa de manobra”, objeto de manipulação, subalternidade permanente. No âmago do conceito de pobreza está o de exclusão, mais que o de carência. Pobre, mais que tudo, não é quem é destituído de “ter”, mas de “ser”. Extermina-se a noção de sujeito capaz de autonomia. Resta o pedinte, o esmoler, o beneficiário, que entrega seu destino em mãos não só alheias, mas sobretudo adversárias (DEMO, 2000, p. 33-34, grifos do autor).

A ignorância que resulta dessa manipulação, uma ignorância que é historicamente produzida, impede as pessoas de terem iniciativa, de se organizarem, sentindo-se incapazes de produzir o processo que leva à mudança, esperando que outros resolvam seus problemas.

A própria educação não é tida como um direito para cuja concretização deve existir toda uma política social³ pública e, sim, como uma benesse, “pagando-se a esmola com a subserviência” (DEMO, 1993, p. 11). Observa-se essa atitude de favor em relação ao provimento das condições necessárias para que os alunos cegos e com visão reduzida possam estudar: aulas com professores especializados, livros em braile, papel braile, regletes, sorobãs, máquinas de datilografia braile, materiais em relevo, um arsenal que exige trabalho e recursos extras para poucos alunos! Dessa forma, sobrepõe-se o critério

³ “Política social significa o *esforço planejado de reduzir as desigualdades sociais*, quando entendida como proposta do Estado. Olhada do ponto de vista dos interessados é a *conquista da autopromoção*. Embora esta delimitação possa sempre ser questionada, expressa o reconhecimento de que a viabilidade de uma sociedade depende da capacidade de reduzir suas desigualdades sociais a níveis considerados toleráveis pela maioria. Mesmo reconhecendo que a desigualdade seja problema estrutural, no sentido de que faz parte inevitável da composição de qualquer grupo humano, o fenômeno fundamental da política social é o impacto *redistributivo e autopromotor*. Ou seja, não se considera social aquela política que não chega a tocar o espectro das desigualdades sociais, reduzindo-as” (DEMO, 1993, p. 6, grifos do autor).

econômico sobre o do direito à educação, e participar, reivindicando os serviços e materiais necessários, passa a ser considerado uma atitude de revolta, quando não somada à de ingratidão. Como analisa Ross (1998):

[...] essa, em geral, é a visão que se tem do sujeito de uma condição físico-sensorial distinta. O indivíduo fisicamente perfeito, quando exige seus direitos, reivindica seus interesses, é considerado um exemplo de cidadão, a expressão material de quem exerce a cidadania. No máximo, quando se mostra um pouco mais persistente, é rotulado de chato. O sujeito que não dispõe de uma das condições biológicas, sensoriais ou mentais, e tenta agir da mesma maneira é considerado um frustrado, ou, para usar uma expressão mais popular, um “revoltado” com a sua condição (ROSS, 1998, p. 70, grifo do autor).

Construir uma sociedade participativa, processo que se inicia nas comunidades, associações e na própria comunidade escolar, requer “o desenvolvimento de *mentalidades participativas* pela prática constante e refletida da participação” (BORDENAVE, 1985, p. 26, grifo do autor). Essa prática é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa a partir do próprio exercício da participação, no qual são fundamentais a informação e o diálogo.

Assim, pode-se compreender a importância das relações sociais. Vigotski (1988) afirma que tudo o que constitui a estrutura da consciência individual aparece primeiramente como fenômeno originado pela comunidade social, pelas relações. As funções externas distribuídas entre os homens convertem-se em função psicológica de cada homem individual. Dessa forma, a palavra, como meio de comunicação, como meio para influenciar o comportamento dos outros, adquire a função de organizar a própria conduta, de regular os próprios processos psíquicos, surgindo a atividade consciente, diferenciada de outras formas primárias da psique.

Tais transformações, relativas à apropriação de condutas criadas no curso do desenvolvimento histórico da humanidade, resultam de um processo de mediação. Igualmente, nos processos de trabalho, ao realizarem-se não diretamente, mas por meio do uso de instrumentos, os processos psíquicos são mediados e conduzem à transformação consciente da realidade. Mediados também pela utilização de instrumentos especiais provenientes da base do trabalho, constituem fenômenos da cultura humana: a fala, os signos matemáticos, os recursos da memória.

Dessa forma,

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e

comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI, 1988, p. 31).

Ainda explicita o autor: quando as crianças se deparam com um problema mais complexo, agem de formas diversas, dentre elas “a fala dirigida à pessoa que dirige o experimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 33), o que remete à atuação do professor. Cabe-lhe ser “o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador da sua interação com o educando, pois o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional e todo o papel do mestre consiste em direcionar esta alavanca” (VIGOTSKI, 2001, p. 65).

Portanto, este livro procura refletir sobre a escolarização de alunos cegos e com visão reduzida no ensino fundamental, partindo da análise da educação na atualidade e dos aspectos históricos que constituíram a concepção de deficiência presente na sociedade. Num segundo momento, busca-se investigar a deficiência visual, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças cegas, bem como efetuar uma análise histórica da educação de tais indivíduos, tendo como ponto de chegada o início do século XXI, no município de Cascavel, Paraná. É neste tempo e espaço que foi realizada a pesquisa empírica, tendo como sujeitos os alunos cegos e com visão reduzida matriculados no ensino fundamental, seus pais e professores.

1

Educação e deficiência

A sociedade brasileira, fundada nos princípios democráticos de igualdade, preconiza um amplo campo de direitos sociais. Todavia, em seu próprio âmago, por sustentar-se no modo de produção capitalista, produz também a desigualdade e a exclusão.

Vista a partir de seus princípios e fins expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo 2º, a educação brasileira “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), sendo explicitado no artigo 3º que “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996) constitui o primeiro dos princípios que a embasam. Ainda que a legislação brasileira decorrente da Constituição de 1988 apresente uma nova concepção de igualdade – a igualdade material⁴ (BRAGA; POKER, 2002) –, a concretização dos direitos está por ser conseguida.

Ross (1998) analisa a dimensão política da igualdade e ressalta a distância entre os princípios e a sua materialização na vida cotidiana.

A igualdade de direitos, como postulado formal, amplia a possibilidade de participação do trabalhador nos processos sociais em que se constitui como humano. Contudo o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades nem institucionaliza bandeiras de luta e de resistência. O direito, como postulado formal, equivale ao idealismo, segundo o qual a consciência tem a supremacia sobre o movimento concreto do real – a ciência torna-se absoluta e a cidadania não supera seu limite abstrato.

Contudo, na medida em que o homem se constitui como sujeito em meio às relações sociais que produz, desmistifica a realidade e as verdades perdem o seu caráter absoluto. Como sujeitos, os trabalhadores assumem a condição de intelectuais e de dirigentes, transformando, nas palavras de Gramsci, o senso comum em filosofia (ROSS, 1998, p. 68-69).

A escola moderna tem vivido um movimento de expansão e democratização relacionado com o desenvolvimento tecnológico e social nos séculos XVII e XVIII, repetindo-se esse movimento na atualidade.

O desenvolvimento científico necessário ao processo de produção constituiu investimento custeado pelo próprio capital, que se apropriou dos resultados, usando-os para seus interesses. O capital que controla a produção, controla o conhecimento e dá a direção do seu consumo. A maior produção acumulou riqueza social, que não tem sido socialmente

⁴ As Constituições brasileiras anteriores a 1988 apresentam o conceito de igualdade formal, conforme os estudos de Braga e Poker (2002).

distribuída, concentrando-se cada vez mais em benefício do capital (CORIAT, 1985; BRAVERMAN, 1987).

Quando, no âmbito do trabalho, já se haviam extinguido as condições para que o trabalhador se formasse nele, a escola começa a fazê-lo. Os fundamentos da educação tecnicista nascem na fábrica, assim expressos: “A educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica” (SKINNER, 1972, p. 18); sistematiza, portanto, um processo que já vinha ocorrendo de educação do comportamento do sujeito/operário – repressão/punição e recompensa. Hoje, o problema mais sério na educação não é a repressão e, sim, a recompensa, o estímulo à competição e premiação do vencedor: exatamente como no âmbito do trabalho, dificulta a compreensão entre os homens, produz individualismo, impossibilita o cultivo da consciência para criação da consciência crítica.

Na Educação Tecnicista, a ênfase está nos meios educacionais, com conteúdos pragmáticos na direção da formação técnica, sendo o professor apenas “mero mecanismo reforçador” (SKINNER, 1972, p. 20). Rompe-se com os princípios da Educação Burguesa, de liberdade, igualdade, fraternidade, e propõe-se a formação para o trabalho, para o mercado de trabalho, para o imediato, desenvolvendo as habilidades para fazer e não para pensar. A divisão do conhecimento, com ênfase no planejamento – princípio da gerência científica – vem para a escola tanto na administração como no currículo. A falta de visão da totalidade do homem e a divisão do conhecimento na escola são reflexos da divisão que ocorre no âmbito do trabalho.

Características importantes desse período podem ser citadas, como a valorização do acesso à informação e o controle de seu fluxo e dos veículos de propagação do gosto e da cultura populares; o acesso ao conhecimento científico e técnico, tornando-se o próprio saber uma mercadoria-chave; a completa reorganização do sistema financeiro global; o aumento da competição internacional; a chamada do Estado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação.

Frigotto (1995) analisa a crise do capitalismo ao final do século XX, ao apontar que a crise dos anos 1970 tem, na sua gênese, as estratégias de superação da crise dos anos 1930. O modo como a técnica do processo produtivo é explorada vai gestando a crise, que não é só crise da organização do trabalho ou do capital, mas crise da sociedade capitalista, em que os processos de exclusão social se acentuam e, atualmente, alcançam características de perversidade diante da miséria instaurada no planeta.

Toda tecnologia, como conjunto de conhecimento, tem por propósito submeter a natureza ao homem, liberando-o da labuta; todavia, o homem acaba sendo subjugado: o controle é, a um só tempo, sobre a realidade externa e a interna. O capitalismo desenvolveu e continua desenvolvendo formas sofisticadas de controle sobre o homem, de início pela força física, avançando para as funções psíquicas.

A ‘deformação’ humana provocada pelas próprias relações de trabalho deixa o homem sem possibilidades de reagir, permitindo liberdade para consumir. O individualismo nasce das relações de trabalho, em que cada qual cuida da sua parte (e, se não o fizer, pode

perder parte de si!); ajuda a garantir a não reação diante do controle, a não mais lutar por liberdades sociais, senão por liberdades e interesses individuais. O espaço de lutas sociais se decompõe pelo próprio modo como o trabalho se realiza, pelo alcance atual dos meios de comunicação, pela capacidade que a sociedade tem de atender às necessidades individuais que ela própria cria, em convivência com o mercado.

Marcuse (1973) analisa o novo padrão de individualidade e a nova racionalidade dominante na sociedade atual, racionalidade esta instrumental, positivista, que reconfigura o ser humano, corroendo a possibilidade de rebelar-se:

O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz ‘vendem’ ou impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias, casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida – muito melhor do que antes – e, como bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão qualitativa (MARCUSE, 1973, p. 32, grifos do autor).

O autor se preocupa, ainda, em identificar o que mantém o pensamento crítico sob controle: o modo como o trabalho se organiza e se efetua; o crescimento do aparato tecnológico, tanto no setor a serviço da produção como a serviço da comunicação; incorporação pelo aparato técnico, pela racionalidade instrumental, de setores da sociedade que eram setores de protesto; com o incremento tecnológico, cria-se uma base comum de experiência para diferentes profissões, o que dá aos homens uma ilusão de igualdade social; aumento assustador da burocracia, mecanismo de controle.

A organização do sistema educativo, com suas divisões em níveis e especialidades, tem um pressuposto teórico-metodológico único, com base no positivismo, que é a racionalidade do capital, na qual “é preciso que o trabalho esteja realmente subordinado ao capital, no que são essenciais a divisão do trabalho e a fábrica capitalista com seu sistema de máquinas” (SILVA, 1992, p. 162). A educação não produz tal divisão, no entanto, possui papel importante nesse processo, formando pessoas com características para tal divisão: forma melhor alguns – para pensar – e precariamente outros – para fazer.

Vive-se num profundo paradoxo: o desenvolvimento tecnológico alcança níveis inimagináveis que seriam capazes de liberar o homem da labuta, todavia, dá-se a repetição do passado no que ele tem de pior, a exclusão, a degradação física e psíquica do homem, a expropriação do conhecimento. A necessidade de transformação da sociedade sobrevive numas poucas consciências, pelo que se explica a paralisia, a estagnação.

O passado só será coerentemente concebido como iniciativa humana e opção responsável se os professores e os alunos tiverem a capacidade de iniciativa e de opção para conhecer e avaliar as consequências das opções tomadas e das que o podiam ter sido e não foram. A qualidade da pedagogia do conflito mede-se pela qualidade das opções que no conflito são tomadas por professores e alunos (SANTOS, 1996, p. 23).

Na educação para a emancipação, é necessário analisar e desmontar o conhecimento de regulação pela visão da materialidade, desvendando como a sociedade capitalista se organiza, como concebe a transformação social na forma de ordem que precisa ser mantida, regulada. Assim, “o conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade” (SANTOS, 1996, p. 25).

Quanto ao conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo,

[...] a cultura eurocêntrica ocupa quase todo tamanho do mapa e só marginalmente, e sempre em função do espaço central, são desenhadas as outras culturas indígenas, culturas negras e culturas de minorias étnicas ou outras. É este o mapa do imperialismo cultural do Ocidente. Neste mapa o conflito entre culturas ou não aparece de todo ou aparece como conflito solucionado pela superioridade da cultura ocidental em relação às outras culturas. Por isso, no sistema educativo hegemônico as outras culturas ou estão ausentes ou estão merecidamente vencidas, marginalizadas, suprimidas (SANTOS, 1996, p. 26).

As lutas dos movimentos sociais das últimas décadas do século XX têm modificado esse mapa, configurando tendências contraditórias: uma, no sentido do agravamento dos conflitos culturais, e a outra, em sentido oposto. Contribuem para esta última a globalização da comunicação social e da informação, o incremento das interações transnacionais de bens, de pessoas e de serviços, que dissolvem as diferenças culturais. Santos (1996) afirma:

[...] compete, antes de mais, ao campo pedagógico emancipatório, criar imagens destabilizadoras deste tipo de relacionamento entre culturas, imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento a que são sujeitas e, com elas, os grupos sociais

que são seus titulares. Estas imagens destabilizadoras ajudarão a criar o espaço pedagógico para um modelo alternativo de relações interculturais, o multiculturalismo. Como se trata de um modelo emergente, o tipo de comunicação e de relacionamento que estabelece entre as culturas está ainda pouco estruturado, é de mais difícil aprendizagem e deve por isso ocupar lugar central na experiência pedagógica (SANTOS, 1996, p. 30).

A proposta pedagógica de Santos (1996) elegeu o conflito exatamente por ele possibilitar a desestabilização, dirigindo o olhar para o sofrimento humano, provocando a reflexão sobre as opções feitas e as possíveis de se fazer, desenvolvendo em estudantes e professores “a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo [...] através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais” (SANTOS, 1996, p. 33).

Outra contribuição importante na reflexão sobre ‘a educação como expressão e resposta às transformações sociais’ vem de Adorno (1995), que afirma que a educação que tem em vista a emancipação precisa ter como propósito maior o esclarecimento, priorizar a formação da razão autônoma, razão capaz de compreender a continuidade descontínua, contraditória, os determinantes socioeconômicos, frente às enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Refere-se o autor:

O motivo evidentemente é a contradição social: é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p. 181).

A educação que se pretende para a emancipação é preocupada e ocupada em não perder de vista o contraponto, conhecer a sociedade dos homens de hoje, pois o modo de produção capitalista se impõe no que tem de pior, a razão instrumental, a adaptação. Para além dos conteúdos específicos, é preciso aprender na escola a fazer a crítica, que é crítica da sociedade, percebendo seus limites e possibilidades; para tal, é preciso método, não qualquer método, mas o que possibilite visão de totalidade, que tome o trabalho como referencial de análise.

Tomando as palavras de Adorno (1995, p. 183): “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”!

A própria questão da deficiência, no âmbito da educação especial, foi historicamente estudada e concebida como um fenômeno pessoal, tornando-se a história do indivíduo a

história da sua deficiência, “sem que se estabelecesse relação com o processo de exclusão-participação das camadas subalternas inerente ao desenvolvimento capitalista” (SILVEIRA BUENO, 1983, p. 138). Em vez de direitos de cidadania, instauraram-se ações de caráter assistencialista, das quais cada vez mais o Estado esquiva-se, empurrando-as para a iniciativa privada e para o voluntariado, ampliando a contradição e a exclusão já existentes com atividades e serviços para as pessoas com deficiência, ao invés de elas serem incluídas nos similares destinados à população em geral.

É nesse contexto que a educação inclusiva se inscreve e parece importante situar um posicionamento que deve perpassar esta obra pelo significado que comporta:

as atitudes da escola frente à inclusão, à integração e à segregação do portador de deficiência e dos educandos com necessidades educacionais especiais⁵ dependem, essencialmente, da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar (MAZZOTA, 1998, p. 53).

Aspectos históricos da concepção de deficiência

Na atuação junto a docentes que trabalham na Educação Especial e pessoas com deficiência, principalmente cegos, identifica-se a presença constante de situações que apresentam estereótipos e preconceitos em relação à deficiência, denotando concepções a-históricas.

O enfrentamento dessas situações implica analisar que determinantes estão presentes nelas. Evidencia-se a perpetuação de visões a respeito da deficiência a partir da presença de sujeitos que se afastam negativamente das expectativas, valores, atitudes sociais, postas pela sociedade. Assim, de forma geral, a deficiência indica algum grau de afastamento, para menos, de um padrão tido como comum ou normal em determinado grupo social, carregando, o indivíduo com deficiência, um estigma que lhe é imposto.

Nesse sentido, busca-se uma aproximação teórica com o tema de aspectos históricos da concepção de deficiência, considerando sua importância para a compreensão de situações cotidianas, levantando como, nos diversos momentos históricos, diferentes organizações sociais e diferentes coletividades construíram diferentes parâmetros para definir o que é deficiência, quer dizer, como compreenderam as pessoas que física ou mentalmente diferiam da maioria do grupo, das regras estabelecidas principalmente para produção de sua existência, como se relacionaram com esses indivíduos, e como atualmente esse processo se manifesta ou mantém conceitos historicamente determinados (GUHUR, 1992; BIANCHETTI, 1998; ROSS, 1998; NERES, 2001).

A análise da compreensão da sociedade dos homens, numa perspectiva histórica, no que diz respeito aos indivíduos com alguma deficiência, considera que

⁵ A expressão ‘necessidades educacionais especiais’ será discutida ainda neste capítulo.

[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1983, p. 24).

A história humana se dá pela existência de indivíduos humanos, que se relacionam entre si e com a natureza pelo trabalho. Produzem, nessa relação, os seus meios de vida e, ao produzi-los, produzem sua própria vida material. Ao produzirem sua própria vida, produzem-se a si mesmos, pois

[...] o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades (comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas), a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. [...] Assim, a primeira coisa a fazer em qualquer concepção de história é observar este fato fundamental em todo o seu significado e em toda a sua dimensão, e atribuir-lhe a importância que lhe é devida (MARX; ENGELS, 1984, p. 31).

É essa produção de meios para satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, que se encontra desde as mais primitivas relações do homem com a natureza e dos homens entre si. Por outro lado, foram as diferentes fases da divisão do trabalho que determinaram “as relações dos homens entre si no que respeita ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (MARX; ENGELS, 1984, p. 17).

Na primeira forma de propriedade, a tribal, cuja base produtiva encontrava-se na caça e na pesca, alguma criação de gado e início da agricultura, a vida era predominantemente nômade, seguindo os ciclos da natureza, a busca de melhores condições de coleta para garantia da sobrevivência. Nesse contexto, os indivíduos com deficiência apresentavam dificuldades para si e para o grupo, diretamente determinadas pela sua relação concreta com o meio e a busca de sobrevivência, utilizando-se do corpo humano como instrumento de produção. Como analisa Figueira (1987), o corpo constitui esse

[...] primeiro instrumento de produção social. Instrumento tosco, é bem verdade, já que inegavelmente o corpo humano demonstrou sobejamente, no decorrer do processo produtivo, suas limitações enquanto instrumento histórico de produção. A forma rudimentar deste primeiro instrumento de trabalho – o corpo humano – reflete, de um lado, a grande necessidade

produzida – trabalhar – e a insuficiência das condições pretéritas para satisfazê-la (FIGUEIRA, 1987, p. 24).

Constituíam-se, assim, os indivíduos com deficiência, em peso morto, sendo abandonados à mercê das intempéries e dos animais ferozes.

A eliminação quase que natural dos indivíduos com deficiência é legitimada pelo seu processo de vida, pois as condições concretas de sua existência estavam ainda na relação direta com a natureza. E não apenas isso: essa relação constituiu também a forma de compreender a própria vida, porque “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1984, p. 23), pois a atividade material humana produz as ideias, as representações, os valores, possibilitando a propriedade do pensamento, o ter consciência: na medida em que, agindo sobre a natureza, pelo trabalho, os homens vão mudando a realidade, vivendo em sociedade, produzindo o seu pensamento e os produtos do seu pensamento, inclusive sua ética.

Na união de várias tribos, formaram-se as cidades, constituindo a propriedade comunal, com a existência da escravatura, sendo cidadãos os homens livres com poderes sobre seus escravos. A estrutura da sociedade em classes está formada, desenvolvendo-se a partir daí os antagonismos. A maioria das cidades enfrentava guerras para novas conquistas e proteção dos cidadãos e do território.

Na sociedade grega, com o serviço escravo liberando os homens livres para o ócio, estes puderam dedicar-se ao pensamento de forma sistematizada, surgiu a filosofia e, naquele momento histórico, iniciou-se uma dicotomia que vai perdurar na cultura ocidental cristã: a divisão corpo/mente.

Num nível mais amplo, estava a divisão da sociedade ateniense em livres e escravos, que se reproduziu, em nível restrito, na divisão das tarefas: aos livres, aos quais é possível e permitido o uso da mente, competia a tarefa mais digna, de mando, de governo, com o cultivo do corpo para a dança, a estética, a oratória, como meios de elevação do espírito; aos escravos, com o uso do corpo, obstáculo da mente, cabia a execução das funções inferiores e degradantes. Mutilação ou defeito no corpo, numa ou noutra classe social, era simplesmente ignorada, sendo ético para aquela sociedade o abandono ou a eliminação. Na primeira, porque a ética grega era aristocrática, excluindo mulheres e crianças, escravos e estrangeiros, trabalhadores e plebe, utilizando-se da eugenia, com a eliminação de nascituros defeituosos e seleção da procriação.

A cidade de Esparta é bem própria para análise do ideal construído no contexto das conquistas: o homem é o guerreiro, com corpo viril, forte, apto para as lides bélicas. Já a mulher, que nem aparece em sociedades patriarcais anteriores, tem um lugar próprio, não em função de si mesma, pois nem cidadã era considerada, mas pela função geradora de filhos varões e saudáveis, valor este construído na condição concreta do ideal do guerreiro. E o filho frágil, defeituoso? Cabia ao pai exterminá-lo, jogando-o dos penhascos.

As mudanças que se processaram com o declínio do império romano e as conquistas pelos povos bárbaros alteraram o processo produtivo, desenvolvendo a propriedade feudal,

assentada sobre pequenos camponeses servos como classe produtiva direta, no campo, e as corporações, nas cidades. A nobreza enquanto classe dominante organizou-se nos reinos feudais, tendo a Igreja como participante desse poder.

O pensamento judaico-cristão, assumindo a dicotomia da filosofia grega para a teologia: do corpo/mente para corpo/alma, altera a visão a respeito das pessoas com deficiência. O ideário cristão trouxe para os indivíduos com deficiência outra relação, a qual condenou o extermínio, mas continuou abominando o corpo, suportando-o apenas por ser 'templo da alma'. Essa abominação passou pela visão de que a deficiência é resultado do pecado ou da possessão demoníaca, e também instrumento divino para oportunizar o exercício da caridade dos homens, sendo entregue aos cegos, por exemplo, os átrios das igrejas onde exerciam a mendicância. Por outro lado, há a promessa de recompensa na eternidade, que pode ser assim expressa: "aos 'últimos aqui', dentre os quais também se incluíam os cegos, prometia-se serem convertidos nos 'primeiros lá'" (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

Na literatura da época, particularmente nos textos bíblicos, encontra-se explicitada essa concepção. Esta absorção ocorreu com a conquista da hegemonia pela Igreja, conforme afirmam Marx e Engels (1988, p. 85), "o que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominante".

A estigmatização seguida da segregação dos indivíduos com deficiência instaurou-se a partir daí, tornando-os objeto das ações assistencialistas, visão que ainda fundamenta as instituições filantrópicas.

Merece destaque a expressão de Vigotski (1997), ao referir-se às visões populares a respeito dos cegos, no decorrer da história.

Na cegueira se via, antes de tudo, uma enorme infelicidade, pela qual se sentia um medo supersticioso e um grande respeito. A par do tratamento do cego como um ser inválido, indefeso e abandonado, surge uma afirmação geral de que nos cegos desenvolvem-se as forças místicas superiores da alma, que a eles é acessível o conhecimento espiritual e a vidência, em lugar do sentido da visão perdido (VIGOTSKI, 1997, p. 74-75).

Com o crescimento da atividade mercantil, iniciou-se a constituição do capital, com acumulação e investimento na própria produção, originando a indústria e deslocando o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, ou seja, da agricultura para a indústria, processando-se, portanto, a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista em face das condições históricas concretas. O período predominante da manufatura na Europa Ocidental foi da metade do século XVI ao final do século XVIII, com a característica principal de sua organização na divisão do trabalho por meio da decomposição do processo produtivo em uma sequência de operações parceladas. Com o advento da Revolução Industrial, nos meados do século XVIII, houve a introdução da máquina na produção, com o emprego

maciço da energia natural e a produção de máquinas por meio de outras máquinas. O uso da ciência como fator de produção possibilitou avanços tecnológicos e a consolidação da manutenção e expansão do próprio capital. A classe burguesa em ascensão construiu sua hegemonia tendo por base os ideais de democracia, igualdade, justiça, liberdade. Ao final do século XIX, processou a fase do capitalismo monopolista, como resultado das próprias condições de expansão do capital.

Desde que houve a entrada da máquina no processo produtivo, foi possibilitado, por um lado, um grande aumento da produção e da riqueza material, por outro, foi gerada a miséria pelo alto índice de desemprego resultante da liberação de trabalhadores da produção. Essas são as duas dimensões contraditórias da ordem burguesa, ainda mais que a miséria produzida não se reduz ao seu aspecto físico, de não acesso aos bens materiais mínimos para o provimento de vida humana digna, não apenas na cidade como no campo, senão também a miséria intelectual, espiritual.

O modo de ser dos homens, suas concepções, seus valores, princípios, regras de conduta, alteram-se com as profundas mudanças no modo de produzir, surgindo a exigência de novas competências diante do mundo produtivo. Como consequência, há uma homogeneização do homem, impossibilitando a existência de homens diferentes. A desigualdade tornou-se um problema social, que a sociedade tentou amenizar com mecanismos como a educação, altamente ideologizada, para harmonizar interesses de classes numa sociedade calcada pelo antagonismo dessas classes.

Assim tem-se nos tempos atuais, como indicado no início, a organização de movimentos na luta pelos direitos dos indivíduos com deficiência, pois, contraditoriamente ao discurso e aos conteúdos das legislações, a realidade destas pessoas torna-se cada vez mais perversa, particularmente para aqueles oriundos da classe trabalhadora: além do estigma e do preconceito historicamente construídos em relação à sua diferença específica, sofrem pelo fato de se constituírem em cidadãos que não são partícipes das camadas da elite, não são apenas membros da classe subalterna, como também pessoas marcadas pela deficiência, numa sociedade onde ser perfeito e produtivo é o valor (BIANCHETTI, 1998, p. 39).

Segundo Marx e Engels (1984, p. 25), “não é possível conseguir uma libertação real a não ser no mundo real e com meios reais. [...] A libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas”, remete-se esta análise para a tentativa de compreender as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, na busca de instrumentos para a resistência e formas de pressão, de possibilidades do encaminhamento das lutas pela extensão dos direitos para a população como um todo, em que se encontram os indivíduos com deficiência, e da própria libertação das concepções historicamente constituídas para a visão real de sujeitos concretos.

Um conceito atual: indivíduos com necessidades educacionais especiais

Analisando as concepções de deficiência, encontra-se em Marchesi e Martín (1995) a afirmação da existência de uma concepção determinista de desenvolvimento na primeira metade do século XX, imputando ao indivíduo, por causas orgânicas, o distúrbio. Como consequência, esse indivíduo necessitava de uma educação especial distinta da regular.

Nos anos 1940 e 1950, considerando as influências sociais e culturais, o enfoque situa-se na ausência de estimulação ou por processos incorretos de aprendizagem, valorizando-se ainda as classes e escolas especiais pela possibilidade de educação mais individualizada.

A partir dos anos 1960 e 1970, ocorrem transformações significativas a partir:

- da consideração da deficiência em relação a fatores ambientais e respostas educacionais adequadas;
- das perspectivas de preponderância do processo de aprendizagem sobre o desenvolvimento;
- da avaliação mais centrada nos processos de aprendizagem;
- da formação de professores especializados;
- da ampliação da escolaridade;
- dos estudos a respeito do fracasso escolar;
- da reflexão desenvolvida pela escola a partir da heterogeneidade dos alunos;
- do maior número de experiências integradoras positivas e sua divulgação e
- da proliferação dos movimentos sociais em defesa dos direitos sociais das minorias, atingem a concepção de deficiência e de educação especial: cunha-se a expressão 'necessidades educacionais especiais' e altera-se a perspectiva educacional e escolar de tais alunos (MARCHESI; MARTÍN, 1995, p. 9-10).

A expressão 'necessidades educacionais especiais' foi utilizada pela primeira vez em 1978, no Relatório Warnock, documento que inspirou a Lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha, segundo Marchesi e Martín (1995), Jimenéz (1997) e Manjón, Gil e Garrido (1997). Os autores ressaltam que necessidades educacionais especiais é um conceito-chave que contém outros conceitos, como o de dificuldade de aprendizagem e o de medidas educativas especiais.

Na Espanha, o Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo, em 1989, contempla os alunos com necessidades educacionais especiais numa conceituação que relaciona também as necessidades dos alunos, problemas de aprendizagem, com as ajudas pedagógicas correspondentes e os recursos educacionais.

Nessa visão, a Educação Especial passa a ter um novo caráter, qual seja, “o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos” (JIMENÉZ, 1997, p. 11). Dessa forma, estando os alunos na escola regular, ao professor regente da classe cabe um papel preponderante, cujo desempenho deve contar com o apoio de professores especializados e de outros profissionais, de forma colaborativa.

O conceito de necessidades educacionais especiais, conforme analisam Manjón; Gil e Garrido (1997), implica em distinguir inicialmente dois tipos fundamentais de necessidades: as de adaptações ao currículo e as de criação de serviços complementares. O currículo constitui o instrumento da escola para responder à diversidade, explicitada no Projeto Político Pedagógico, pelo qual compreende a sua comunidade escolar, procedendo ao atendimento de serviços que se apresentam como necessários.

Marchesi e Martín (1995) apresentam, junto ao conceito de necessidades educacionais especiais, as dificuldades de aprendizagem e a ampliação dos recursos educacionais.

Compreendem-se essas posições como numa mesma perspectiva, qual seja, a diversidade apresentada pelos alunos remete para a reflexão da escola sobre como se organiza, no sentido de reconhecer necessidades educacionais diferenciadas no alunado, as quais exigem respostas diversas na organização do currículo, dos processos metodológicos e avaliativos, com adaptação de materiais. Nesse conjunto de recursos educacionais, insere-se também a formação dos profissionais da educação e as condições de acessibilidade.

Algumas críticas se referem ao termo ‘necessidades educacionais especiais’ como sendo amplo e vago, com ênfase novamente no aluno, sem definição do que sejam ‘educacionais’ nas necessidades especiais, diluindo especificidades das deficiências diversas, que precisam ser objetivamente consideradas, assim como as diferenças existentes entre elas, e uma visão otimista da educação especial.

Por outro lado, Machín (2000) ressalta que esse termo é menos agressivo e fatalista, revelando tanto as desvantagens próprias da criança, de sua constituição biológica, como também as vinculadas às interações incorretas com o meio.

Manjón, Gil e Garrido (1997) afirmam a inclusão do conceito de necessidades educacionais especiais na discussão dos modelos de educação numa “análise dinâmica daquilo que TODO o aluno requer do Sistema Educativo, quando frequenta a escola. Uma análise dinâmica que dificilmente pode caber nos estreitos moldes que se criam no momento em que transformamos *as necessidades educacionais especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais*” (MANJÓN; GIL; GARRIDO, 1997, p. 57, grifo dos autores). A necessidade de definição precisa do conceito de necessidades educacionais especiais, conforme ressaltam Marchesi e Martín (1995, p. 14), para não “mascarar problemas reais” e para o reconhecimento das possibilidades da escola.

A expressão ‘necessidades educacionais especiais’ tem sido adotada como correta em relação à concretização de uma sociedade democrática, que aceite as diferenças e permita espaços igualitários para todos. Todavia, a abrangência e a generalização nele presentes possibilitam novas confusões conceituais, conforme indica Omote (2001):

Essa terminologia genérica pode até sugerir igualdades ou semelhanças onde não há e ignorar as diferenças que precisam ser levadas em conta. A ampla gama de necessidades passou a ser referida por *necessidades educacionais especiais*, como se deixassem de ser elementos cruciais à natureza e à extensão de tais necessidades. Mesmo utilizando o termo genérico *necessidades educacionais especiais*, as necessidades especiais e específicas outrora referidas por deficiências não deixam de existir e suas particularidades muitas vezes precisam ser rigorosamente consideradas em qualquer programa de intervenção. Deve-se acrescentar também que as necessidades educacionais especiais, como qualquer necessidade, são relativas. Podem emergir e modificar-se de conformidade com os objetivos educacionais, de estratégias adotadas, de níveis de exigência, de avaliações, etc (OMOTE, 2001, p. 47, grifos do autor).

Assim, o autor recomenda cautela, destacando que as alterações na terminologia não são necessariamente acompanhadas de mudanças correspondentes na concepção:

[...] requer revisão crítica e cuidadosa, sobretudo autocrítica de cada um de nós, em busca de práticas rigorosamente orientadas por novos critérios. Não é tarefa simples; cada um precisa rever seus hábitos enraizados, crenças cristalizadas, e abandonar velhas e consolidadas concepções que fazem olhar para o deficiente como se nele estivesse a origem de todas as dificuldades relacionadas à sua deficiência. Novos valores precisam ser construídos e assumidos, resultando especialmente em uma nova ordem de relações com os diferentes (OMOTE, 2001, p. 47).

Ao discutir a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Mazzota (1998) afirma a implicação de resgatar-se o sentido da Educação Especial, pois, “as necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar”, portanto, “os recursos educacionais especiais requeridos em tal situação de ensino-aprendizagem é que configuram a **Educação Especial** e não devem ser reduzidos a uma ou outra modalidade administrativo-pedagógica como classe especial ou escola especial” (MAZZOTA, 1998, p. 49, grifos do autor).

2

A deficiência visual

Este capítulo objetiva compreender as especificidades da deficiência visual para além de um déficit sensorial, aprofundando conceitos das abordagens educacionais diversas dos compêndios pedagógicos, passando pelas definições de cegueira e visão reduzida, discutidas e revistas ao final do século XX, às concepções de aprendizagem e desenvolvimento de tal população.

Os estudos relativos à deficiência visual, em sua grande maioria, têm por referência básica o universo dos que veem, pautando-se assim na ideia de falta e de falha, desconsiderando as diferenças de percepção (CUTSFORTH, 1969; MASINI, 1990; 1994; 1997; AMIRALIAN, 1997).

Nas obras específicas para a educação na área da deficiência visual, constata-se facilmente esse posicionamento. Tais compêndios pedagógicos iniciam pela definição da deficiência visual como ausência ou perda da visão (HALLIDAY, 1975; SCHOLL, 1975; KIRK; GALLAGHER, 1991; HEWARD; ORLANSKY, 1992; OCHAITA; ROSA, 1995; BRUNO, 1997; CORREIA, 1997; MARTÍN; BUENO, 1997; MARTÍN *et al.*, 1999; 2000), seguindo para o estudo dos órgãos da visão e suas patologias de maior ocorrência. Na continuidade, são apresentados os procedimentos didáticos a serem utilizados com os alunos com deficiência visual, o ensino do sistema braile e da locomoção independente, sempre com o pressuposto de que o aluno com deficiência visual é em tudo semelhante ao vidente, apenas não enxerga, ressaltando a limitação que tal pessoa terá por toda sua vida: “o mundo do cego limita-se ao comprimento do seu braço e aos sons que ele pode perceber” (SCHOLL, 1975, p. 21). Alguns autores completam seu capítulo sobre a educação de crianças com deficiência visual dirigindo-se aos pais. Todavia, tal abordagem é prescritiva de atividades para as quais os pais não têm formação, sendo desconsiderados os processos emocionais enfrentados por eles, já amplamente estudados e descritos na área da psicologia (AMARAL, 1995; BECKER, 1997).

Ao fundar-se nos referenciais de quem tem visão, esses estudos desconsideram que as pessoas cegas tenham possibilidades de novas e surpreendentes formas de apreensão, compreensão e relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e ainda, como afirma Amiralian (1997, p. 16), “a preocupação em torná-los o mais possível semelhantes aos videntes indubitavelmente os qualificava para todo o sempre como pessoas deficientes em relação aos videntes”. Mais ainda, a formação dos profissionais que atuam na área da deficiência visual, ao embasar-se nos conceitos da visão, determina as atitudes relativas à cegueira e à pessoa cega.

No entanto, estudos e pesquisas da primeira metade do século XX já demonstravam o contrário:

O comportamento dos cegos é organizado exatamente como se organiza o comportamento das pessoas absolutamente normais, excetuando-se apenas que os órgãos analisadores ligados ao olho, que lhes faltam, são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras (VIGOTSKI, 2001, p. 382-383).

De inúmeras formas, a visão tem sido tema de reflexão em face do seu papel preponderante nas relações da vida humana. Por contraposição, pode-se aferir o impacto causado pela falta desse sentido, que ultrapassa o seu real significado, como se apreende desta afirmação:

[...] a percepção do seu mundo, por parte da criança visualmente prejudicada, baseia-se no que ela aprende por meio dos outros sentidos, se bem que nenhum destes lhe possa oferecer uma aproximação sequer remota do que é percebido pela criança dotada de uma visão normal (SCHOLL, 1975, p. 16).

Desde a antiguidade, pessoas cegas destacaram-se sendo motivo de expressões contraditórias. As concepções de cegueira – de sublime a diabólica – perpassaram e continuam perpassando o imaginário humano, sendo temáticas de inúmeras expressões da arte (literatura, cinema, teatro etc.), centradas teoricamente na ideia de que o cego vive nas trevas e na escuridão completa, que possui uma ‘segunda visão’. Todavia, pelo impacto que a cegueira provoca, os cegos têm recebido “dez vezes mais serviços legais, sociais e educacionais” (TELFORD; SAWREY, 1984, p. 460) que outros grupos de pessoas com deficiência, nos Estados Unidos, sendo também nessa área os primeiros programas educativos especiais.

Definições de cegueira e de visão reduzida

As definições da deficiência visual apresentam-se em dados quantitativos, em sua maioria, e qualitativos. Assim, conforme a American Foundation for the Blind, em 1961, para fins legais e administrativos, cegueira caracteriza-se pela “acuidade visual⁶ de 20/200 ou menos no melhor olho, com correção adequada, ou uma limitação de tal ordem nos campos de visão que o diâmetro máximo do campo visual subentende uma distância angular não superior a 20 graus (visão de túnel)”, e a visão reduzida à “acuidade visual entre 20/70 e 20/200 no olho melhor após correção máxima” (TELFORD; SAWREY, 1984, p. 469).

⁶ Acuidade visual é definida “como o grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes espaciais” (ROCHA; RIBEIRO-GONÇALVES, 1987, p. 33).

Nas avaliações de cunho qualitativo, as referências abordam as questões funcionais, como a locomoção, sendo a cegueira vista por perspectivas diversas: cegueira educacional, cegueira ocupacional, divergindo das definições quantitativas médicas e legais.

A distância entre a cegueira e a visão reduzida e suas próprias subdivisões em medidas quantitativas, tanto em suas definições técnicas quanto em suas aplicações práticas, produzem desdobramentos no cotidiano das pessoas com deficiência visual, demandando estudos e serviços individualizados, marcando-se tais indivíduos com uma condição que os coloca à margem das pessoas com visão.

O grande número e a diversidade das definições provocaram estudos da Organização Mundial da Saúde nos últimos trinta anos; introduziu-se o termo 'visão subnormal' (*low vision*), mas mantiveram-se os parâmetros de avaliação clínica quantitativa da acuidade visual:

Cegueira: acuidade visual inferior a 0,05 (referência tabela de Snellen), em ambos os olhos, após a máxima correção óptica possível. Campo visual inferior a 20 graus.

Visão subnormal: acuidade visual de 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, com a melhor correção possível (BRUNO, 1997, p. 7).

Educacionalmente, todavia, as definições têm partido da avaliação funcional da visão, considerando:

Cegueira: ausência total de visão até a perda da projeção de luz. O processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos: tátil – cinestésico – auditivo – olfativo – gustativo, utilizando o sistema braile como meio principal de leitura e escrita.

Visão subnormal: desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. O processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos (BRUNO, 1997, p. 7).

Em 1992, em Bangkok, Tailândia, a Organização Mundial da Saúde e o ICEVI – Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual, ao discutirem o atendimento às crianças com baixa visão, elaboraram uma nova definição, incluindo a avaliação educacional e a clínica e recomendaram uma avaliação clínico-funcional, uma vez que o desempenho visual é mais um processo funcional do que simples expressão numérica de acuidade visual:

Visão subnormal: a) comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns; b) acuidade visual inferior a 0,3, até percepção de luz; c) campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação; d) capacidade potencial

de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas (BRUNO, 1997, p. 8).

Integra, ainda, as recomendações:

[...] os critérios visuais incluídos nessa definição seguem a Classificação Internacional das Doenças (C.I.D.) e não devem ser, portanto, utilizados para elegibilidade de educação ou reabilitação sem incluir dados de avaliação de outras funções visuais igualmente importantes como: sensibilidade a contrastes e adaptação à iluminação.

Desta forma, propõe-se uma avaliação clínico-funcional realizada por oftalmologista e pedagogo especializados em visão subnormal.

Avaliação clínica: compreende diagnóstico e prognóstico, avaliação da acuidade visual para perto e longe, avaliação do campo visual, avaliação da sensibilidade aos contrastes e visão de cores, prescrição e orientação de recursos ópticos especiais.

Avaliação funcional: é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e se locomove, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para realizar tarefas escolares ou práticas. A avaliação funcional da visão revela dados qualitativos de observação informal sobre: o nível de desenvolvimento visual do aluno, o uso funcional da visão residual para as atividades educacionais, da vida diária, orientação, mobilidade e trabalho, a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes, adaptação de recursos óticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada (BRUNO, 1997, p. 8-9).

Os estudos de pesquisadoras europeias e norte-americanas, E. Faye, N. Barraga, A. Corn, E. Lindstedt e L. Hyvarinen, sobre o desenvolvimento visual, têm subsidiado a avaliação funcional da visão e programas educacionais de eficiência no funcionamento visual com fins de treinamento da visão residual (BRUNO, 1993; PARANÁ, 1994)⁷.

Ressalta-se, ainda, a discussão dos conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem, a partir do documento do Secretariado Nacional de Reabilitação da Organização Mundial da Saúde, realizada pelo grupo de pesquisa do Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiência, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, “reafirmando a importância da terminologia utilizada na área da deficiência para favorecer a proximidade entre as pessoas e a comunicação entre os especialistas” (AMIRALIAN *et al.*, 2000, p. 1).

⁷ É importante registrar que estimular o desenvolvimento visual de crianças com visão subnormal tem sido um objetivo da Educação Especial.

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças cegas

Reveste-se de fundamental importância, nesta obra, o aprofundamento do estudo a respeito da aprendizagem e desenvolvimento das crianças cegas, uma vez que o objeto principal do estudo apresentado se refere às suas possibilidades de sucesso escolar.

Como apresentado anteriormente, o sucesso escolar relaciona-se, numa perspectiva política e social, com a condição concreta do aluno de ter acesso à escola e nela conseguir permanecer, aprendendo realmente. Ou seja, no contexto de uma sociedade organizada no sistema capitalista, em que politicamente a educação é para todos, mas as condições materiais para tal não estão ao alcance de todos, uma grande parcela da população não consegue usufruir desse direito. Noutra perspectiva, a educacional, compreende-se o sucesso escolar no âmbito da produção do conhecimento, sendo essa a ênfase apresentada nesta parte desta obra, articulada com a anterior.

A discussão relativa à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, em face dos processos de ensino, é ampla na psicologia, tornando-se uma questão fundamental. Muitos são os estudos e os posicionamentos decorrentes das teorias que os fundamentam.

Amiralian (1997) analisou estudos e pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças cegas, na década de 1980, observando o quanto tais estudos se constituem a partir de uma comparação com os processos realizados por crianças que veem. Consequentemente, as propostas de ensino para aprendizagem, desenvolvimento e reabilitação de crianças cegas objetivam aproximá-las das que veem, numa abordagem de normalização.

Posteriormente, a autora empreendeu outros estudos, de cunho psicanalítico, sobre sujeitos com deficiência visual, analisando “o processo de constituição de sujeitos cuja apreensão e relação com o mundo se dá por outros sentidos, na ausência ou limitação da percepção visual” e “se as características comuns a esse grupo se devem à condição orgânica ou ao significado social da cegueira” (AMIRALIAN, 1997, p. 16-17).

A autora relatou que grande parte das pesquisas que buscam compreender as pessoas cegas baseia-se em estudos comparativos entre cegos e videntes, com o objetivo de compreendê-los a partir do não-cego. As concepções historicamente constituídas sobre indivíduos cegos, as formas institucionais de cunho assistencialista para atenção aos cegos, e a própria postura na formação e atuação dos profissionais especializados na área da deficiência visual seguem essa direção, determinando as atitudes com relação à cegueira e à pessoa cega.

Pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças cegas, sob o referencial piagetiano, são citadas e analisadas por Amiralian (1997), considerando:

[...] uma análise dos resultados destas pesquisas nos mostra que – embora a maioria dos estudos indique que a função cognitiva das crianças com problemas visuais desenvolve-se mais lentamente, podendo levar a alguma

quebra no desenvolvimento entre o aspecto operacional e o simbólico do seu pensamento – as controvérsias nos resultados dos diferentes pesquisadores levantam dúvidas quanto a essa afirmativa. Por outro lado, as pesquisas dentro do referencial piagetiano, que trabalham dentro de um construto teórico, e investigam apenas o pensamento lógico, por meio de procedimentos que procuram comparar aquisições cognitivas dos cegos e videntes vendados, como se o processo de ambos fosse idêntico, embora nos tragam ricas contribuições pelas análises efetuadas, não nos parecem suficientes para a compreensão dos sujeitos cegos (AMIRALIAN, 1997, p. 45).

Há estudos que apresentam a independência dos processos do desenvolvimento infantil em relação aos processos de ensino. Tais estudos defendem que os ciclos do desenvolvimento sempre antecedem os ciclos da aprendizagem, implicando em necessidades de amadurecimento da criança para que na escola lhe sejam ensinados determinados conhecimentos. Assim, o amadurecimento está adiante da aprendizagem; o processo escolar segue na sequência da formação psíquica. O ensino passa a ser um processo meramente externo, que deve ser combinado de uma forma ou de outra com a marcha do desenvolvimento infantil, porém, não participa ativamente desse desenvolvimento. Em outras palavras, a aprendizagem se ajusta ao desenvolvimento sem nada modificar essencialmente nele.

Outra abordagem da questão identifica aprendizagem e desenvolvimento. Fundamentada na reflexologia, reduz o processo de aprendizagem à formação de um hábito e identifica esse processo ao processo do desenvolvimento. Ou seja, ambos os processos se realizam de forma paralela, de tal maneira que cada passo na aprendizagem corresponde a um passo no desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem possui importância central no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que este é um processo com leis naturais que o ensino deve considerar.

Um terceiro grupo de teorias avança na superação dos extremos das anteriores. A posição defendida por Vigotski (2001) para esta questão pode ser assim explicitada:

Achamos que o momento inicial para esse problema é o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem da escola. Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar esta ou aquela operação de dividir, de determinar grandeza, de somar ou diminuir. Logo, a criança tem a sua aritmética pré-escolar, que só psicólogos míopes poderiam ignorar (VIGOTSKI, 2001, p. 476).

Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde o nascimento da criança, portanto, não é na idade escolar que ocorre seu primeiro encontro.

Ao levantar hipóteses sobre essa questão, Vigotski (2001) desenvolveu uma primeira tese, de acordo com a qual “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos da aprendizagem, os primeiros vêm atrás dos segundos, que criam zonas de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2001, p. 486). É estabelecida a unidade dos processos de aprendizagem e dos processos de desenvolvimento, e não a identidade de ambos. A teoria da zona de desenvolvimento imediato considera que só é boa a aprendizagem que supera o desenvolvimento.

A segunda tese é

[...] a concepção de que, embora a aprendizagem esteja imediatamente relacionada ao desenvolvimento da criança, ainda assim eles nunca estão em igualdade nem em paralelismo entre si. O desenvolvimento da criança nunca segue a aprendizagem escolar como uma sombra atrás do objeto que a projeta (VIGOTSKI, 2001, p. 487).

Portanto, as próprias linhas da aprendizagem escolar despertam processos interiores de desenvolvimento.

Destaca-se que a aprendizagem da criança não inicia quando ela vai à escola, não começa no nada, mas sempre se baseia em determinado estágio de outras aprendizagens e do desenvolvimento percorrido pela criança antes de seu ingresso na escola.

Para explicar a questão que se refere à relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, e quais as peculiaridades dessa relação na idade escolar, Vigotski (2001) propôs um novo conceito: a zona de desenvolvimento imediato. Tal conceito vai além do chamado primeiro nível de desenvolvimento da criança – o atual – que corresponde aos determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento.

Analisando o que a criança é capaz de realizar hoje com a ajuda dos adultos ou de outra criança mais velha, tem-se um indicativo do que ela fará amanhã, por conta própria. Esta é a zona de desenvolvimento imediato, que demonstra o estado dinâmico do seu desenvolvimento, e que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em estado de formação. Esse conceito influencia os processos de ensino, ampliando as possibilidades do aluno, uma vez que a escola deve fazê-lo avançar no que não está suficientemente desenvolvido.

A imitação tem uma função bem definida nesse processo, estreitamente vinculada à compreensão. A criança pode imitar ações, na atividade coletiva, com a participação de adultos, que ultrapassam suas capacidades, mas que lhes possibilitarão, na sequência, a autonomia.

Vigotski (2001) afirma, ao formular a lei básica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que

[...] toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, como função intersíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica (VIGOTSKI, 2001, p. 483).

Aplicar esses conceitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças cegas exige uma análise preliminar com relação às suas especificidades.

Primeiramente, é importante destacar que as deficiências físicas, sensoriais ou não, expressam-se no defeito que distingue quem o possui. A normalidade de tais sujeitos manifesta-se na reorganização do seu comportamento, compensando a falha existente, ainda que apresente uma diferença.

Ao tratar do comportamento anormal, no capítulo XV da obra *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2001) apresenta inicialmente uma análise do conceito de comportamento anormal.

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal (VIGOTSKI, 2001, p. 379).

O autor ressalta, na sequência, que os desvios podem, às vezes, apresentar-se em dimensões quantitativamente consideráveis, a ponto de ser possível tratar de comportamento anormal. Dividindo-os em grupos, as deficiências encontram-se num terceiro, qual seja, falhas de comportamento constantes e vitalícias, com a advertência preventiva de “quanto são tênues as fronteiras que separam o normal do anormal e com que frequência os traços psicopatológicos estão disseminados no comportamento comum” (VIGOTSKI, 2001, p. 380).

É importante considerar a análise que Vigotski (2001) realiza do percurso histórico da compreensão da deficiência visual, passando da visão mística pela biológica, até chegar à científica, e à constatação de quanto das visões anteriores, já superadas pelos avanços científicos, ainda aparecem na formação e na prática dos educadores.

No aspecto da psicologia social da personalidade, foi A. Adler, citado por Vigotski (1997), que

[...] assinalou a importância e o papel psicológico do defeito orgânico no processo de desenvolvimento e na formação da personalidade. Se algum

órgão, em razão de deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre ele ou sobre a função, uma superestrutura psíquica que tende a fortalecer o organismo no ponto frágil ameaçado (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

Dessa forma, a função ou o órgão afetado que não cumprem suas tarefas provocam um conflito que origina estímulos para a supercompensação, tornando-se a deficiência o ponto de partida e a força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Assim, além da vitória sobre as dificuldades provenientes da deficiência, o próprio desenvolvimento se eleva a um nível superior, “criando do defeito, uma capacidade; da debilidade, uma força; da invalidez, a supervália” (VIGOTSKI, 1997, p. 78).

Muitas são as dificuldades com as quais os indivíduos cegos se deparam na participação social; afloram sentimentos de insegurança, inferioridade, aliados à limitação da liberdade de movimentos e à incapacidade na relação com o espaço, características, estas últimas, da cegueira. No sentido em que as forças psíquicas se desenvolvem para a supercompensação, o objetivo é a formação de uma personalidade com pleno valor no aspecto social. Tal tarefa, contraditoriamente, eleva a incapacidade a um patamar de relações totais e adequadas com os que veem, compreendendo-se mutuamente pela mediação da linguagem.

A compensação da cegueira não pode ser procurada no desenvolvimento dos sentidos remanescentes, indicava Petzeld, citado por Vigotski (1997, p. 81), mas “que a força motriz fundamental da compensação da cegueira, quer dizer, a aproximação através da linguagem à experiência social dos que veem, não tem limites naturais, contidos na própria natureza da cegueira, para seu desenvolvimento”, constituindo-se a linguagem como a mediação fundante para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças. Dessa forma, a linha diretriz da personalidade do indivíduo cego encontra-se na superação da deficiência por meio da sua compensação social. Na expressão de Vigotski (1997, p. 82), “a palavra vence a cegueira”.

O autor afirma que a investigação científica “parte do pressuposto geral de que as leis que dirigem o desenvolvimento, tanto da criança normal como da criança anormal, na base são as mesmas, iguais às leis da atividade vital” (VIGOTSKI, 1997, p. 173). O desenvolvimento insuficiente resulta do isolamento ou afastamento da criança com deficiência do coletivo. Ocorre que, devido a sua deficiência, aparecem na criança impossibilidades para seu desenvolvimento normal nas relações sociais, da colaboração e interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam. E, mais, que as dificuldades que a criança com deficiência encontra na atividade coletiva são a causa do desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores. Assim, a luta e o esforço na educação precisam dirigir-se no sentido de superar as dificuldades para as atividades coletivas, para a inter-relação e a colaboração com o meio social circundante.

Este é o motivo pelo qual a pedagogia dos cegos deve levar em conta a questão da colaboração com os videntes, a qual se revela como o problema metodológico e pedagógico fundamental no ensino de cegos. O pensamento coletivo é a fonte fundamental da compensação das consequências da cegueira. Ao desenvolver o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos neste ponto frágil toda a cadeia criada ao redor do defeito *e eliminamos a própria causa do desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores na criança cega*, abrindo para ela possibilidades infinitas e ilimitadas (VIGOTSKI, 1997, p. 189, grifos do autor).

Portanto, a verdadeira esfera da compensação das consequências da cegueira não é a das representações ou das percepções, quer dizer, não é o âmbito dos processos elementares, mas o das funções psíquicas superiores, o dos conceitos.

A educação dos cegos

Os indivíduos cegos têm sua história próxima à das outras deficiências, ainda que em determinados momentos históricos fossem considerados seres dotados de poderes extraordinários. Todavia, muitos são os registros históricos que demonstram a superação da cegueira e a realização dessas pessoas nas diversas áreas do conhecimento.

Da eliminação na Idade Antiga ao direito à educação na atualidade, percorreu-se um longo caminho, cujos registros assinalam-se a seguir, tendo por base principalmente os estudos de Silveira Bueno (1993) e Lemos (2000).

O primeiro livro que descreve a cegueira e suas consequências foi publicado na Itália, em 1646, de autor desconhecido, escrito em forma de carta dirigida a Vicente Armani; foi traduzido para o francês, repercutindo mais na França do que na Itália. A instituição de cegos foi o tema de outra publicação, também na Itália, em 1670, escrita pelo jesuíta Lana Pérsia. No século XVIII, Jacques Bernoville publicou um livro sobre o ensino de matemática para cegos.

Os questionamentos historicamente postos ultrapassavam o interesse pelos indivíduos cegos em si, dirigindo-se aos aspectos relacionados ao conhecimento. A *Carta sobre os cegos para uso dos que vêem*, da autoria de Diderot (1799), em meados do século XVIII, tem esse objetivo. O filósofo enciclopedista analisa o conhecimento de alguns cegos da época, perscrutando os processos de sua aquisição. Assim, outros filósofos, como Locke, Condillac, Voltaire, escreveram sobre o assunto, ainda que não em obras específicas.

No entanto, os cegos que se destacaram nos registros que remontam ao século XVI e seguintes pertenciam à nobreza ou à burguesia emergente. Ainda que sem uma instrução que fosse especializada, as condições inerentes ao seu *status* social permitiram aprendizagens e desenvolvimento de habilidades. São destaques, no século XVII, Nicholas Sounderson, matemático e professor em Cambridge, e Jacob de Netra, que criou sistema de

letras em relevo; no século XVIII, Maria Thereza von Paradis, concertista, e John Metcalf, comerciante e engenheiro. Todavia, esses destaques eram vistos como extraordinários, uma vez que tais feitos não eram compreendidos como possíveis de serem realizados por pessoas cegas, desconsiderando-se, assim, as suas capacidades e o resultado de uma instrução formal que devem ter recebido.

Ao analisar essas questões, Silveira Bueno (1993) enfatiza, em relação à história da educação especial:

[...] o padrão utilizado para balizamento da situação do cego na sociedade não é o resultado alcançado por eles (mesmo que seja uma pequena parcela), mas a existência ou não de instrução formal especializada, o que leva esses historiadores à incorreta conclusão de que somente no século XVIII é que os deficientes visuais passaram a receber cuidados que correspondiam às suas potencialidades, com o surgimento dos institutos especializados (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 62).

Merece destaque o fato de que, às pessoas cegas não pertencentes à elite da época, restou a luta para sobreviverem às expensas de esmolas ou na caridade dos asilos.

Na França, em 1784, Valentin Haüy deu início à educação dos cegos, ainda que seu método só permitisse a leitura com a utilização de letras em relevo. Fundou a primeira instituição para cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos. Seu objetivo inicial era voltado para o trabalho. Em 1791, o Instituto foi transformado em instituição pública, já com o caráter de escola.

Muitas foram as lutas de Valentin Haüy para manter em funcionamento a instituição, processo muito parecido com o das entidades de educação especial atuais: são de iniciativa privada, cumprem um papel do qual o Estado se omite mas estimula que elas o realizem⁸, sendo os recursos sempre insuficientes em relação à demanda, o que as coloca em situação de constante instabilidade, repercutindo na qualidade e continuidade dos serviços oferecidos.

Do objetivo inicial de escola, em 1791, após a Revolução Francesa, o Instituto para os Cegos de Nascimento passa a receber apenas cegos que pudessem trabalhar. Em 1795,

⁸ A destinação oficial de recursos públicos para instituições privadas que reconhecidamente mantenham serviços de educação especial está presente na legislação brasileira: Leis nº 4.024/61, nº 5.692/71, nº 9394/96 e a Constituição de 1988. Quanto ao 'reconhecidamente', é de domínio público a tradição político-administrativa de trocas de favores e benesses, incluindo atualmente as chamadas parcerias (BRASIL, 1983; MAZZOTTA, 1996; BRZEZINSKI, 1997; KASSAR, 1999). Ainda, "na segunda metade do século XIX, período que nos interessa por ser o espaço de atuação de Benjamin Constant, o público e o privado estavam intimamente entrelaçados no que diz respeito à assistência. Ataulpho de Paiva, escrevendo em 1908, afirma que o volume de capitais envolvido na assistência era imenso, faltando, no entanto, organização, o que fazia com que somas imensas fossem gastas sem muito objetivo. Faleiros aponta para o fato de que esta relação entre o público e o privado, que a República não alterou, se dava por um jogo mútuo de privilégios e favores, havendo mesmo instituições que existiam por motivo mesmo de permitir a seus dirigentes ganhos junto ao Estado" (ZENI, 1997, p. 61).

mudou-se novamente o nome: Instituto dos Trabalhadores Cegos, tornando-se praticamente uma “escola industrial e asilo combinados” (FRENCH, 1932, p. 92 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 69).

Na verdade, o surgimento da **escola residencial**, embora refletisse o ideal de educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que não atingia a todos, mas aos que pertenciam ao povo miúdo, à ralé.

Aos cegos e surdos pobres se reservava trabalho manual imbecilizante, um arremedo de salário quando muito, ou senão um catre e um prato de comida.

Os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, marca muito mais significativa do que a surdez e a cegueira, apesar de sofrerem limitações impostas por suas deficiências, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 69-70, grifo do autor).

A tentativa inicial de Valentin Haüy para a alfabetização dos cegos, em 1784, consistia em um sistema de letras em relevo. Tal sistema apresentou resultados, apesar das dificuldades no reconhecimento pelo tato e seu alto custo pela necessidade de muitas letras para cada aluno.

Já no século XIX, em 1808, o capitão do exército francês, Charles Barbier, apresenta aos cegos do Instituto a escrita noturna. Consistia num sistema codificado de pontos em relevo, utilizado para comunicação em campanhas militares. O sistema de Barbier era superior ao das letras em relevo, todavia, ainda apresentava dificuldades, as quais levaram a buscas de seu aprimoramento.

Quem melhor se saiu nessa empreitada foi o jovem cego Louis Braille, que diminuiu a cela de Barbier para seis pontos, tornando a sua decodificação possível num simples toque de dedo, alterando a correspondência **pontos-sons da fala** para **pontos-escrita**, eliminando, assim, os erros ortográficos inerentes ao sistema anterior (FRENCH, 1932, p. 151 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 73, grifos do autor).

O sistema adaptado por Louis Braille foi aceito pelos cegos do Instituto e ensinado fora do horário normal das aulas, pois, oficialmente, não fora reconhecido. E Louis Braille era professor nesse mesmo Instituto, o que expõe a problemática com relação à aceitação do método braile pelos seus colegas professores com visão.

Importa enfatizar a grandiosidade de Louis Braille, não pelo sistema de leitura e escrita somente, como pela sua inteligência já manifesta na infância, quando se destacou na escola paroquial onde era aluno ouvinte (como ser aluno regular sendo cego?). De aluno no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, estudou no Collège de France, tornou-se professor no próprio Instituto, além de músico reconhecido.

Todavia, sua origem de filho de um seleiro sem condições econômicas para proporcionar-lhe educação marcou-o perante a sociedade da época a ponto de “seguir a trajetória dos institucionalizados: cada vez mais se tornou dependente da instituição criada para **tornar os cegos independentes**, a ponto de residir dentro de seus muros até o fim da vida” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 75, grifo do autor). Seu invento, até hoje utilizado em todo o mundo, só foi reconhecido após a sua morte.

Da sua criação, em 1824, até a morte de Louis Braille, em 1852, o sistema braile foi utilizado pelos cegos e seu autor lutou pelo seu reconhecimento sem obtê-lo. Apesar de, historicamente, “essa resistência ter sido atribuída ao tradicionalismo dos educadores e à defesa dos materiais por eles criados” (FRENCH, 1932, p. 146-147 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 74), há outros elementos que merecem destaque: a restrição da escolaridade e a ênfase do Instituto como asilo-oficina, no início do século XIX; a aceleração do processo de industrialização, que passou a exigir melhor nível de escolaridade (quando se destacou a superioridade do sistema braile sobre os demais); a absorção dos melhores alunos como professores do Instituto.

Pessoas cegas e educadores de muitos países visitaram o Instituto Real de Jovens Cegos, em Paris, tendo por consequência a criação de novas instituições educacionais para cegos (HEWARD; ORLANSKY, 1992, p. 155).

A primeira escola norte-americana para cegos foi criada em 1832, antecédida do asilo para cegos aberto em 1829, em Massachusetts e, em 1900, abriram-se as primeiras turmas especiais para cegos nas escolas públicas, fora do regime de internato: “a tendência a integrar os cegos nas turmas regulares foi acelerada e, hoje em dia, as crianças cegas matriculadas nas escolas públicas estão parcial ou totalmente integradas em turmas regulares” (TELFORD; SAWREY, 1984, p. 469).

Scholl (1975) destaca que a educação de crianças com deficiência visual em salas com crianças videntes foi prevista pelos pioneiros na educação de cegos, particularmente a citação do discurso proferido por Samuel Guidley Howe⁹, quando da fundação do internato de Batávia, no Estado de Nova York, em setembro de 1866, no qual “previu o declínio dos internatos e a crescente aceitação de alunos cegos nas escolas regulares” (SCHOLL, 1975, p. 25).

Nos Estados Unidos, as classes especiais próprias para cegos modificaram-se com o tempo para classes especiais cooperativas e salas de recuperação. A matrícula inicialmente era na classe especial, passando a existir a participação nas classes comuns em alguns períodos e em determinadas atividades; as salas de recuperação funcionavam como apoio, sendo a matrícula na classe comum. Essas modalidades de organização escolar para educação de crianças com deficiência visual tiveram posteriormente a ampliação do atendimento com o programa itinerante, no qual o professor especializado atendia ao aluno

⁹ “Dr. Samuel Guidley Howe idealizou e dirigiu o primeiro instituto para cegos nos Estados Unidos. Este, mais tarde conhecido como Perkins Institution e Massachusetts School for the Blind, inaugurou-se em 1832. Ele permaneceu nas funções de superintendente durante quarenta anos” (CUTSFORTH, 1969, p. 108).

individualmente ou em pequenos grupos, fornecendo-lhe os auxílios adaptados. Esse serviço abriu, para o aluno, a possibilidade de frequentar a escola do seu bairro e, para o professor da sala comum, de receber o apoio necessário (SCHOLL, 1975; HEWARD; ORLANSKY, 1992).

No Brasil, o marco inicial da educação de cegos ocorreu com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, em 17 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro. Esse início da educação especial no Brasil não teve por motivação o atendimento às pessoas cegas, mas a benemerência de pessoas influentes junto à Corte de D. Pedro II.

O objetivo do Instituto, depois repassado a outros criados, era assim exposto:

[...] o ensino em toda a instituição seria dividido em dois ramos principais: instrução literária e instrução prática e profissional. A instrução literária seria dividida em primária com cinco anos, e secundária com sete. Previam-se para o ensino prático e profissional as seguintes matérias: estudo completo de música vocal e instrumental, inclusive estudo de órgão; afinação de piano, órgão e harmônio; arte tipográfica no sistema de pontos; arte de encadernação; ofícios de torneiro, cigarreiro, charuteiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro etc.; todos os trabalhos de cordoaria; fabrico de escovas de diversas espécies, esteiras, tapetes, cestas etc.; todos os trabalhos de agulha, de contas, tricô e de cestinhas etc., a que atualmente se ensinam às alunas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; quaisquer outros ofícios, artes e indústrias que venham a ser reconhecidos de utilidade para os cegos. Estas matérias seriam distribuídas gradual e sucessivamente pelos doze anos do curso literário.

Nos institutos provinciais, no que se refere ao curso literário, só seriam ensinadas as matérias que compõem o curso primário e as seguintes matérias do curso prático e profissional: música vocal e instrumental para os alunos de ambos os sexos, sendo piano, órgão, harmônio e harpa para os alunos de ambos os sexos e outros instrumentos de corda, sopro e percussão somente para os do sexo masculino; artes e afinação de piano, órgão e harmônio para os alunos; trabalhos de agulhas, contas e tricô, cestinhas etc. para as alunas. Isto se modificaria quando todas as províncias tivessem em suas capitais seu próprio instituto, quando os estudos teóricos e práticos seriam ampliados. Mesmo antes disto, o Governo poderia ampliar os cursos de qualquer instituto provincial, desde que isto se desse às custas do patrimônio da instituição. O curso prático e profissional começaria pela música que seria obrigatório para todos os alunos e seria distribuído gradual e sucessivamente por todo o curso literário (ZENI, 1997, p. 76).

A partir das inúmeras dificuldades encontradas, levando-se em conta o seu caráter marcadamente assistencialista¹⁰ e as condições econômicas do país, o Instituto Benjamin Constant tornou-se um “asilo de inválidos” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 86).

Veiga (1946), que foi interno no Instituto Benjamin Constant e nele também professor e diretor, relata, com relação à permanência e atividade de muitos cegos:

Alguns ensaiam vôos tímidos. [...] E ficam no Instituto. Ensinam ali de graça, anos e anos, à espera de um lugar que tarda sempre. Transmitem bem o que sabem, porque se valem das próprias experiências, mas o ensino é morto. Falta-lhe a seiva do contato com a realidade da vida, o sopro das idéias que se agitam pelo mundo. Remunerado com o teto e o prato de comida, o professor não pode fazer senão repetir o que aprendeu e seguir a didática formal há muito embolorada pelo tempo, moendo e remoendo os conceitos arcaicos abrigados, no casarão vetusto, contra o vento renovador que sopra lá fora (VEIGA, 1946, p. 31).

O autor destaca a condição dos que foram alunos e depois continuaram no Instituto:

Chamava-os de “alunos de curso acabado”. Residentes que davam aulas, copiavam livros, chefiavam bancas de estudo, mourejavam por lá de sol a sol pelo prato e pelo teto. Muito bem aproveitáveis. Não lhes davam oportunidades. Benjamin Constant estabelecera o acesso automático extirpado pelos concursos que o Governo mandava fazer lá, sem nenhuma preocupação com a pedagogia especial dos não-videntes. Dos candidatos, não se exigia o menor trato com os cegos, nem mesmo que soubessem o alfabeto braile (VEIGA, 1946, p. 58).

Zeni (1997) expõe, a partir do que constava no Regulamento do Instituto, referindo-se aos alunos que encontrassem meios para sobrevivência, sobre a criação de casas de trabalho e de asilos para inválidos, bem como a concessão de auxílios para as associações que os tutelassem:

Como o Governo não criou as casas de trabalho, não fundou os asilos e as associações só apareceram no século XX, o destino que o Governo poderia dar era mantê-los no próprio Instituto, o que significou uma contradição de natureza prática na execução do Regulamento. Conforme se depreende do Art. 40, os aspirantes ao magistério e os operários poderiam ficar no Instituto. O número dos aspirantes ficou

¹⁰ A característica assistencialista não é peculiaridade do Instituto Benjamin Constant, mas está presente na educação especial brasileira até os dias atuais e, juntamente com a privatização, constituem duas tendências da educação especial brasileira. Quanto à privatização, “parece se antecipar ao movimento de privatização da escola regular que ocorrerá a partir da década de 60” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 90).

inicialmente limitado a dez, podendo ser aumentado por proposta do diretor e aprovação do ministro.

A presença de cegos não-alunos certamente impediria que mais alunos pudessem vir a ser aceitos, ainda mais que, com a possibilidade de mais alunos poderem ser aceitos, mais pessoas não-alunos estariam aptas a permanecer na instituição.

Daí adveio uma certa dubiedade quanto à verdadeira finalidade do Instituto: educandário ou asilo. Sônia Maria Dutra de Araújo, ao periodizar a história do Instituto sob o aspecto educacional, indica que o primeiro período, de 1854 a 1937, se caracteriza por essa dubiedade (ZENI, 1997, p. 81-82).

Mesmo existindo a preocupação com os cegos adultos e sua sobrevivência, não houve programa educacional específico, aceitando-se a situação praticamente asilar do Instituto. Evidencia-se, assim, a concepção vigente em relação aos cegos, tomando-os como incapazes tanto para administrar suas vidas como também a instituição.

Embora não perdendo oportunidade de ressaltar a capacidade dos cegos, indicou Benjamin Constant no Regulamento Geral que o diretor seria substituído em seus impedimentos pelo capelão, pelo professor vidente mais antigo ou por quem o Governo determinasse. Seria de se esperar que o Governo não indicasse um cego para assumir tão importante cargo, ainda que temporariamente. Quanto às possibilidades de vir a ser capelão... (ZENI, 1997, p. 78).

É apenas em 1970 que um cego assumiu a direção do Instituto Benjamin Constant, o professor Renato Monnard da Gama Malcher, que não foi aluno do Instituto (ZENI, 1997, p. 141).

Em muitos estados brasileiros, criaram-se instituições semelhantes,¹¹ tanto para cegos como para pessoas com outras deficiências. Uma das características dessas instituições era o internato, “retirando-se do convívio social indivíduos que não necessitavam ser isolados pelo incipiente processo produtivo” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 86), além de atenderem a um número restrito dessas pessoas.

Ao descrever aspectos históricos da educação dos cegos no Brasil, Lemos (2000) observa, referindo-se ao período anterior a 1946, quando do início da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atualmente Fundação Dorina Nowill para Cegos:

Até aquela época, o atendimento educacional prestado nas instituições tinha por fundamento apenas aspectos intelectuais de instrução e de conhecimentos, além do ensino musical e profissional; não havia

¹¹ Mazzotta (1996) relaciona cronologicamente e analisa o surgimento das instituições de educação especial em seu livro *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*.

preocupação com atitudes, maneirismos e posturas dos cegos, o que dificultava em muito a sua integração na sociedade (LEMOS, 2000, p. 16).

Tal afirmação pode ser confirmada na obra do Professor José Espíndola Veiga, que discorre sobre as suas experiências como estudante no Instituto Benjamin Constant:

A instrução ali ministrada durante muito tempo era desprovida de sentido utilitário. Só instrução, nada de educação. [...] Os estudos não me atormentavam. Lia mais ou menos e fazia as quatro operações quando entrei no Instituto, de sorte que nada tive que estudar no primeiro ano. Não me quiseram matricular no segundo, porque eu era muito pequeno. [...] No segundo ano, a não ser uns elementos de gramática, nada tive de novo para estudar (VEIGA, 1982, p. 34).

Por falta de ensino especializado, eu nunca me habituei a usar a faca na mesa em coisa alguma. [...] Foi só muito mais tarde que uma pessoa teve a sábia coragem de advertir-me de que eu fazia um bico feio com os lábios para colher o café da xícara (VEIGA, 1982, p. 50-51).

A referência sobre as primeiras experiências de inclusão de alunos cegos nas escolas comuns, em 1950, em duas escolas – uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro (LEMOS, 2000) – afirma a centralização das ações nas capitais, em detrimento da grande população do interior do país.

A “Proposta Educacional para Deficientes Visuais”, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), apresentava que a criança cega e sem outra deficiência fosse encaminhada para alfabetização no sistema braile em classe especial. Após essa aquisição, seria integrada na classe comum (BRASIL, 1979).

Já a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo optou, oficialmente, pelo atendimento educacional integrado aos alunos cegos e com visão reduzida, em 1987, com apoio das salas de recursos e das unidades de ensino itinerante. Ainda assim, reconhecia a insuficiência dos serviços para atender a todos os alunos com deficiência visual (SÃO PAULO, 1987).

Em 1939, foi fundado em Curitiba, Paraná, o Instituto Paranaense de Cegos, numa iniciativa de um grupo de pessoas liderado pelo Dr. Salvador de Maio, seu primeiro presidente (TREVISAN, 2000). Seu objetivo relacionava-se à habilitação e reabilitação de pessoas cegas e com visão reduzida, o qual permaneceu, até o final do século XX, com um sistema de internato e semi-internato, serviços de psicologia e assistência social; mantém uma oficina de vassouras e escovas e artesanato.

Em janeiro de 1940, iniciaram as aulas de alfabetização no Instituto, com apoio do professor Erasmo Piloto, originando a Escola de Alfabetização Benjamin Constant. Com o crescimento dessa escola e a cedência de professores estaduais para atuarem nela, constituiu-se a Escola Isolada do Instituto Paranaense de Cegos. Em 1975, o nome foi

mudado para Escola de Braille Professor Máximo Asinelli, em homenagem a um dos seus professores e diretor educacional. Alguns anos mais tarde e prestando mais uma homenagem, o nome novamente foi mudado; a instituição passou a denominar-se Escola de Braille Professor Osny Macedo Saldanha.

Em 1998, adequando-se à Lei nº 9394/96, a denominação passou a ser Escola de Educação Especial Professor Osny Macedo Saldanha. Autorizada a oferecer turmas de 1ª a 4ª série¹² do ensino fundamental, desde 1978, essa escola, em 2002¹³, possuía dezenove alunos regulares, além de outros em atividades complementares, uma vez que frequentam escola comum.

O percurso do Instituto Paranaense de Cegos parece não ser muito diferente dos seus similares. Possibilitou habilitação, estudo, profissionalização, constituição de família e inserção social a muitas pessoas cegas, tanto da capital como de cidades do interior do estado, e outras ficaram apenas tuteladas dentro de seus muros. Mantém até hoje muitas pessoas cegas em absoluta condição de dependência. Sofreu e sofre as consequências do paradigma assistencialista-filantrópico, sendo administrado por pessoas da comunidade, em desconsideração àqueles que, dentre seus próprios beneficiários, demonstram capacidades de liderança, o que manifesta a descrença nas possibilidades das pessoas com deficiência a quem se propõem habilitar. Como analisa Ross (1998),

[...] a sociedade já reconhece que algum tipo de educação é necessário a esses sujeitos, mas parece que este direito – o de aprender e se fazer cidadão – lhes está reservado somente em doses homeopáticas. [...] Legitimam a inferioridade e a infantilização, acentuando a falta ou o defeito que passam a representar uma barreira ou um obstáculo intransponível. A deficiência visual, nesse sentido, para citar apenas um exemplo, aparece como um defeito generalizado que impede o indivíduo de desenvolver outras capacidades, como as de gestão, tomada de decisões, produção intelectual, enfim capacidades que distinguem o homem como um ser inteiro, não fragmentado (ROSS, 1998, p. 55-56).

Um fato ocorrido em 1996 merece destaque. Naquele ano, os cegos do Instituto mantiveram-se por quase seis meses em acampamento, protestando contra a diretoria de então e as condições que os impossibilitavam de gerir o Instituto. E foi pela luta persistente de mais de uma centena de cegos que, em maio de 1997, houve a primeira eleição de cegos para a diretoria do Instituto Paranaense de Cegos e, nas palavras de Trevisan (2000, p. 2), “conquistáramos o nosso objetivo: administrarmos a nossa vida”.

¹² Com a Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, que definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, alterou-se a nomenclatura de séries para anos.

¹³ A Escola encontra-se, atualmente, em processo de cessação gradativa, a ser encerrado em 2021. As atividades pedagógicas desenvolvem-se no Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Osny Macedo Saldanha (CAEE), fundado em 2016 (NOVO IPC, s.d.).

Ainda em Curitiba, Paraná, foi fundada a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Visuais (Apadevi), em 1972 (APADEVI, 2001). Considerando a trajetória histórica da educação dos cegos, marcada pelos institutos, esse foi um passo à frente para a implantação de serviços de habilitação e reabilitação para os cegos, com ênfase no apoio à escolaridade e aos serviços de estimulação precoce. Esse apoio fundamental à família para o desenvolvimento de suas crianças cegas e o acompanhamento especializado aos alunos com deficiências visuais matriculados nas escolas regulares possibilitou a quantos deles o sucesso escolar para além das séries iniciais até o ensino superior, imprimindo uma nova direção à educação dos cegos.

Houve uma tentativa de manter residência para crianças cegas, cujas famílias eram do interior do estado, onde não havia recursos especializados disponíveis. A capacidade dessa residência era de dez crianças, na faixa etária de três a dez anos, sob a responsabilidade de um casal. As crianças usufruíam de todos os serviços da instituição. Essa modalidade de atendimento iniciou-se em 1976, mantendo-se até o início da década de oitenta (MACHADO, 1980, p. 523-524).

Por outro lado, os estatutos e a organização da Apadevi, na esteira do modelo apaeano, mantinham a continuidade da instituição filantrópica, ainda que os destinatários de seus serviços fossem um segmento com características absolutamente diversas daquele, próximos apenas na concepção histórica de dependência e incapacidade.

A partir de 1983, a política de educação no estado do Paraná entrou num processo de democratização e, na educação especial, essa tendência manifestou-se pela descentralização e interiorização de serviços educacionais, com ênfase no apoio à escolarização. Ao criar os Centros de Atendimento Especializado, nas áreas de deficiência auditiva, física e visual – CAEDA/CAEDF/CAEDV, o Departamento de Educação Especial explicitou que a educação dos indivíduos com deficiência nessas áreas deve ocorrer na escola comum, com a responsabilidade e competência da educação especial nos programas de apoio especializado, concomitantemente ao processo escolar, em contraturno.

E mais, abriram-se Centros de Atendimento Especializado por todo o interior do estado, derrubando a hegemonia da capital, avançando também em relação à superação do modelo assistencialista-filantrópico, pois, ao oferecer-se tais serviços na rede pública, diminuiu-se a criação de entidades privadas.

O movimento ocorrido em Cascavel, Paraná, faz parte dessa história. Com a criação do Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais (CAEDV), em 1987, iniciou-se uma mobilização pela identificação e encaminhamento de crianças e jovens com deficiência visual às escolas. Um grupo de professoras tomou a iniciativa de convidar a comunidade para participar da educação dos cegos e fundaram a Apadevi de Cascavel, não com o objetivo de implantar programas educacionais, mas de aproximar os pais.

Com a participação de jovens e adultos cegos, o debate sobre a condução dos interesses e a luta pela concretização dos direitos dos indivíduos cegos provocou um movimento que culminou na alteração do caráter da associação, manifesto desde a

mudança do nome: Associação Cascavelense de Deficientes Visuais (Acadevi), uma entidade de defesa de direitos e que integra o Fórum Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, criado em dezembro de 1995, em Cascavel.

A Educação de Cegos em Cascavel, Paraná

A partir da constituição de um grupo composto por cinco professoras, oriundas do curso de Formação de Professores para a Educação Especial – área de deficiência visual, na modalidade de Estudos Adicionais, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel), atualmente Unioeste, em agosto de 1987, foi criado o primeiro CAEDV. Esse primeiro centro foi integrado ao Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira, na zona central de Cascavel, contando inicialmente com a atuação de cinco professoras, entre elas esta pesquisadora, sendo duas em período integral e três em meio turno.

Um segundo CAEDV foi criado em 1989, no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, no bairro Parque São Paulo, na direção da zona sul da cidade, com uma professora atuando em um período de vinte horas, sendo posteriormente ampliado o atendimento para quarenta horas. Em 1992, um terceiro CAEDV no bairro São Francisco, na zona norte, no Colégio Estadual Marcos Schuster, com a mesma capacidade de atendimento do anterior.

Em 2002, com seis professores, os três CAEDVs possuíam capacidade para oitenta alunos, sem delimitação de faixa etária, que fossem alunos de escolas municipais, estaduais, particulares ou pessoas da comunidade; todavia, os dados do Núcleo de Educação apresentavam um número de sessenta e nove alunos, em levantamento do mês de junho. Tais atendimentos eram normatizados pelo documento *Proposta educacional para atendimento à pessoa portadora de deficiência visual* (PARANÁ, 1992), com os seguintes objetivos:

- definir o alunado a ser atendido no Centro de Atendimento Especializado na área da deficiência visual;
- estabelecer critérios para ingresso no CAEDV;
- definir a metodologia a ser utilizada para o atendimento de portadores de cegueira, visão subnormal, ambliopia e distúrbios de alta refração;
- estabelecer critérios de desligamento do aluno no atendimento especializado;
- determinar o atendimento de acordo com a necessidade do educando (PARANÁ, 1992, p. 4).

Os alunos a serem atendidos nos CAEDVs, conforme a Proposta citada, compõem cinco grupos, sendo delimitadas as condições em cada caso, a saber:

portadores de cegueira – ambos os olhos, qualquer faixa etária; portadores de visão subnormal – com perda parcial da visão, em ambos os olhos com acuidade visual de 20/70 a 20/200 no melhor olho, e/ou perda do campo visual em ambos os olhos, qualquer faixa etária; portadores de patologias progressivas – mesmo em condições visuais que ainda não se caracterizem como visão subnormal, qualquer faixa etária; portadores de ambliopia (funcional) – até oito anos de idade, uni ou bilateral, pela possibilidade de reversão do quadro, após os oito anos, bilateral, com as dificuldades educacionais comprovadas na avaliação diagnóstica e portadores de distúrbios de alta refração (alta miopia, alta hipermetropia e astigmatismo forte) – dificuldades educacionais em decorrência de problemas de percepção visual, comprovadas na avaliação diagnóstica (PARANÁ, 1992, p. 9).

O atendimento educacional aos cegos, em conformidade com as etapas do desenvolvimento humano, compreende a intervenção precoce, a estimulação essencial e o período preparatório para a alfabetização, a faixa escolar, o adolescente e o adulto. Dentre as atividades previstas, salientam-se o desenvolvimento tátil, o braille, sorobã, atividades de vida diária, orientação e mobilidade, apoio escolar, preparação para o trabalho e socialização.

Para os alunos com visão subnormal, o atendimento é dirigido para o desenvolvimento do funcionamento visual, por meio de exercícios específicos adaptados a cada caso, com orientações de oftalmologistas.

O documento apresenta também os critérios para desligamento dos CAEDVs, os quais relacionam-se basicamente ao domínio dos conhecimentos ou das habilidades propostas para o ingresso no atendimento. Há demonstração da importância da escolarização, assim expressa no texto: para alunos cegos – “demonstrando condições de integração no ensino comum”, e para alunos com visão reduzida – “observando-se a sua auto suficiência no domínio das habilidades acadêmicas” (PARANÁ, 1992, p. 14).

Na rede municipal de ensino, em 2002, encontravam-se matriculados trinta e quatro alunos com deficiência visual, na faixa de dois a dezesseis anos, em classes dos Centros de Educação Infantil (CEI), nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e em classes especiais. Esses alunos frequentavam um dos CAEDVs e tinham acompanhamento pela equipe de profissionais especializados do Centro Especializado de Atendimento à Criança (CEACRI), mantido pela Secretaria Municipal de Educação, de Cascavel, que coordena e supervisiona a educação especial no município.

Na rede estadual, eram vinte e sete alunos com deficiência visual matriculados nas oito séries do ensino fundamental, em classes especiais, em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino médio, os quais frequentavam os CAEDVs.

Dos estabelecimentos particulares de ensino, encontravam-se frequentando um dos CAEDVs quatro alunos com deficiência visual, matriculados em pré-escola e séries finais do ensino fundamental.

Seis crianças menores de sete anos frequentavam um dos CAEDVs, apesar de não frequentarem ainda Centros de Educação Infantil.

A Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), de Cascavel, também mantinha, na Escola de Educação Especial Valéria Meneguel, desde 1999, atendimento para crianças com dupla deficiência – mental e visual. Em 2002, havia dezoito alunos sendo atendidos.

As pessoas com deficiência visual, em Cascavel, estão organizadas enquanto movimento social na Acadevi, como já apresentado anteriormente. Entre seus associados, encontravam-se, além de alguns dos alunos citados pela sua inserção nos CAEDVs, outros alunos que mesmo com déficit visual acentuado estavam na escola sem qualquer atendimento pedagógico especializado, além de adolescentes, jovens e adultos que nunca frequentaram qualquer programa de habilitação, reabilitação ou escola, além dos que já frequentaram tanto um CAEDV, como iniciaram a sua escolarização, mas, no momento do levantamento dos dados apresentados nesta pesquisa, encontravam-se fora da escola pela precariedade social e econômica da família.

Dessa forma, é possível analisar o quanto é real a distância entre o que é dito, proposto, até definido em políticas públicas de educação, saúde, assistência social, para citar áreas básicas, e na legislação decorrente, mas não é alcançável por aqueles que se encontram à margem do sistema produtivo.

Com o advento de sistemas políticos democráticos, paira entre nós o postulado da igualdade formal. Contraditoriamente, o sistema político e as leis que o regem não universalizaram esse direito para todos. A igualdade inexistente na prática social em razão de determinantes econômicos e sociais (ROSS, 1998, p. 75).

O processo de escolarização de crianças e adolescentes com deficiência visual, em escolas regulares do município de Cascavel, objeto da pesquisa apresentada nesta obra, é abordado no próximo capítulo.

3

Alunos com deficiência visual nas escolas de ensino fundamental de Cascavel

O estudo apresentado neste capítulo refere-se ao trabalho em campo realizado com o objetivo de analisar em que medida a atuação escolar dos alunos cegos e com visão reduzida é influenciada pela postura dos pais, dos professores e do próprio aluno diante da cegueira. A pesquisa é de cunho qualitativo, visto que os dados foram colhidos em três grupos de pessoas, totalizando cinquenta e quatro sujeitos.

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa comporta a escolha de um problema, uma coleta e a análise das informações obtidas, havendo flexibilidade nas etapas de coleta e análise dos dados. À medida que as informações são coletadas, ocorre a interpretação, o que pode originar a necessidade de procura de novos dados, denotando a dinâmica flexível da pesquisa qualitativa e a exigência de revisão aprofundada da literatura relativa ao objeto de estudo. Essas características da pesquisa qualitativa exigem do pesquisador “amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio” (TRIVIÑOS, 1987, p. 132). Além disso, o pesquisador é o próprio observador, entrando em contato direto com a realidade concreta a ser pesquisada.

A opção pela pesquisa qualitativa deu-se também pelo fato de ter como fonte direta de dados o ambiente natural, no caso a escola e a família, constituindo o pesquisador o instrumento principal; por estabelecer estratégias e procedimentos que permitem ao pesquisador considerar as experiências do ponto de vista do pesquisado, sendo estes questionados com o objetivo da percepção “daquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Considerando as características apontadas, optou-se por utilizar, no desenvolvimento da pesquisa apresentada neste livro, a entrevista semiestruturada e a observação, como instrumentos de coleta das informações desejadas.

Foram escolhidos doze alunos com deficiência visual que estudam em escolas de ensino fundamental, em número de sete.

A realização de contatos informais preliminares no campo de pesquisa, envolvendo os sujeitos previamente definidos para as entrevistas e observações, constituiu “elemento de garantia do acesso e da qualidade da coleta de informações a respeito do problema pesquisado” (GIL, 1995, p. 111). Esses contatos iniciais desfizeram a distância existente entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, criando um ambiente de familiaridade necessário ao estabelecimento e aprofundamento do diálogo para aceitação da presença da pesquisadora na escola, na sala de aula, nos recreios e na própria residência. Além disso, preparou a pesquisadora para o enfrentamento de uma realidade cultural diferente da sua, exigindo desempenho compatível para alcançar os objetivos propostos.

Os procedimentos para a coleta dos dados

Como explicitado no início deste capítulo, os dados foram colhidos por meio de observações dos alunos no contexto escolar, bem como de entrevistas semiestruturadas com pais e professores de alunos com deficiência visual.

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de junho a dezembro de 2002. Uma primeira visita a cada escola com a apresentação dos objetivos foi a atividade desencadeadora da pesquisa. Nessa visita, conferiram-se os dados pessoais dos alunos, obtidos nos CAEDVs; levantou-se, ainda, a relação dos professores regentes das classes dos alunos com deficiência visual, os professores das atividades complementares do currículo (artes, educação física, espanhol e informática), estes nas escolas municipais, bem como os horários prováveis para a realização das entrevistas.

Uma passagem no recreio e na sala de aula do aluno com deficiência visual, para apresentação da pesquisadora, encerrou esse primeiro contato com a escola, preparando a visita à família.

A Observação

Observar é destacar de um conjunto algo especificamente, prestando atenção em sua aparência, suas contradições, dinamismos, relações, significados etc.

A observação como técnica de coleta de dados, segundo Gil (1995), apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, reduzindo a subjetividade que permeia o processo de investigação social.

Com o fim de colocar em relevo a existência ou a possibilidade de existência de alguns traços específicos do objeto de estudo, a observação estruturada tem sido utilizada nas pesquisas qualitativas. Constitui-se de roteiro detalhado dos elementos a serem observados, considerando a possível sequência dos fatos ou a situação da pesquisa.

“Anotações durante a observação registram informações que vão sendo obtidas” (GIL, 1995, p. 107), cuja exatidão é um requisito essencial na pesquisa qualitativa, exigindo “esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 155). A partir das manifestações que o pesquisador observa nos sujeitos, estabelece-se um processo de reflexão que representa ou pode representar as primeiras buscas espontâneas de significado, as primeiras expressões de explicações, ou referir-se a questões teóricas que devam ser aprofundadas, a indagações ou novas informações a serem buscadas.

Nesta pesquisa, observaram-se alunos cegos e com visão reduzida, em sala de aula e no recreio, e foram analisados seus trabalhos escolares, com a utilização de roteiros sugeridos por Bassedas (1996), na perspectiva das mesmas categorias eleitas para as entrevistas, ou seja, participação, mediação e conhecimento.

A Entrevista Semiestruturada

Considerada como “a técnica por excelência na investigação social por muitos autores”, segundo Gil (1995, p. 113), a entrevista tem por característica a flexibilidade, possibilita maior número de respostas e a captação de expressões corporais do entrevistado. As desvantagens da utilização da entrevista, como desinteresse dos entrevistados ou fornecimento de respostas falsas, dentre outras, podem ser superadas pela própria flexibilidade da entrevista, preparo e habilidade do pesquisador.

Dentre as várias formas de entrevista, a semiestruturada se destaca por possibilitar melhores resultados quando se trabalha com grupos diversos de pessoas. Partindo de questões básicas para a pesquisa, abre-se para perspectivas de análise e interpretação das ideias em questão, favorecendo “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica, como de situações maiores” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para as entrevistas semiestruturadas realizadas no desenvolvimento desta pesquisa, contemplaram-se categorias previamente definidas, as quais nortearam as questões para atender aos objetivos propostos. Os grupos de pais e professores tiveram as categorias: participação, mediação e conhecimento, assim explicitadas:

- concepção de filho/ aluno com deficiência visual;
- concepção de ensino e aprendizagem para filho/aluno com deficiência visual;
- decisões a respeito do filho/aluno nas questões escolares;
- o filho/aluno com deficiência visual e o conhecimento.

Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são alunos com deficiência visual que frequentam classes de Ensino Fundamental, do município de Cascavel, Paraná, seus pais e seus professores das classes comuns e os professores especializados. Quando a pesquisa foi desenvolvida, esses alunos recebiam atendimento especializado nos CAEDVs.

Para compor o primeiro grupo de pesquisa, selecionaram-se os alunos com deficiência visual que frequentavam o ensino fundamental e que necessitavam de material didático adaptado, ou seja, escrita no sistema braile, cálculos no sorobã, mapas e figuras em relevo para cegos, e ampliação gráfica ou uso de auxílios ópticos para ampliação de mais de vinte dioptrias¹⁴ (lupas manuais, lupas eletrônicas, telulupas, óculos com lentes especiais) para alunos com visão reduzida. O outro requisito para a escolha foi que o aluno não tivesse

¹⁴ Dioptrias: unidade empregada na medida do poder convergente ou divergente das lentes.

outra deficiência associada, pois, quando isso ocorre, os alunos frequentam classes especiais ou outros programas nos CAEDVs.

Dessa forma, esse primeiro grupo de pesquisa compôs-se de doze alunos, sendo cinco cegos e sete com visão reduzida, os quais frequentavam da 1ª a 6ª série do ensino fundamental, em escolas municipais, estaduais e particulares. Esses alunos frequentavam um CAEDV no turno contrário ao de suas aulas e compunham a totalidade dos alunos com deficiência visual do ensino fundamental de Cascavel, de acordo com os critérios citados.

É importante ressaltar que a deficiência visual, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), tem uma incidência de 0,5 % dentro dos 10 % da população que possui alguma forma de deficiência, nos países em desenvolvimento (CORDE; CVI, 1994). O número de pessoas com deficiência visual em Cascavel cadastradas na Acadevi é de aproximadamente quatrocentas, abaixo do que indica a estimativa da OMS (1250 pessoas). Todavia, se comparado com outras regiões do Paraná, e mesmo do país, o número de crianças e jovens escolarizados em Cascavel pode ser considerado significativo.

As principais características do primeiro grupo pesquisado podem ser apresentadas da seguinte forma:

Tabela 1 – Alunos com deficiência visual que frequentavam o ensino fundamental no município de Cascavel, em 2002

Aluno	Sexo	Idade	Série	Escola	Deficiência Visual
A	Feminino	7	1ª	Municipal	Cegueira
B	Masculino	7	2ª	Municipal	Visão Reduzida
C	Feminino	12	3ª	Municipal	Visão Reduzida
D	Masculino	9	4ª	Municipal	Cegueira
E	Feminino	10	5ª	Municipal	Cegueira
F	Masculino	10	4ª	Municipal	Visão Reduzida
G	Masculino	11	5ª	Estadual	Visão Reduzida
H	Masculino	11	5ª	Particular	Cegueira
I	Masculino	14	6ª	Estadual	Visão Reduzida
J	Feminino	12	6ª	Estadual	Visão Reduzida
L	Feminino	14	6ª	Estadual	Visão Reduzida
M	Masculino	12	6ª	Estadual	Visão Reduzida

Fonte: Elaborada pela autora

Como é possível observar, o grupo de pesquisa composto por alunos com deficiência visual totaliza sete alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino, variando a idade de sete a quatorze anos. Na correlação idade/série, destacam-se duas distorções¹⁵, a do sujeito C e a dos sujeitos I e L.

Nas séries iniciais, os alunos pesquisados frequentam escolas municipais; na 5ª e 6ª série, escolas estaduais, com exceção de um aluno matriculado em escola particular. Quanto ao grau de deficiência, cinco alunos são cegos e sete têm visão reduzida.

O segundo grupo de sujeitos que participou da pesquisa era composto por dezesseis participantes: pais, mães e uma avó dos alunos.

As características do grupo de pais são demonstradas na Tabela 2.

Tabela 2 – Pais dos alunos com deficiência visual entrevistados, em Cascavel, no ano de 2002

Pais	Sexo	Idade	Escolaridade	Profissão	Emprego	Nº de Filhos	Posição Do filho DV
A	Fem.	30	Ensino Médio	Costureira	Sim	2	1º
B	Fem.	44	Alfabetizada	Autônoma	Sim	5	4º
C	Masc.	44	Ens. Fundamental Inc.	Op. Máq. Agrícolas	Sim	3	3º
D	Fem.	46	Alfabetizada	Do Lar	Não		
E	Masc.	44	Ens. Fundamental Inc.	Armador	Sim	2	1º
F	Fem.	34	Ens. Fundamental Inc.	Bordadeira	Sim		
G	Fem.	38	Ens. Fundamental Inc.	Do lar	Não	5	4º
H	Fem.	40	Ens. Fundamental Inc.	Do lar	Não	3	2º
I	Fem.	35	Alfabetizada	Do lar	Não	2	1º
J	Fem.	56	Ens. Fundamental Inc.	Autônoma	Não	2	1º

¹⁵ É considerada como distorção quando o aluno tem idade superior em mais de dois anos ao esperado para a série. Para exemplificar, sendo sete anos a idade prevista para o ingresso no ensino fundamental, é esperado que, aos oito anos, o aluno esteja cursando a segunda série. Portanto, se, com onze anos ou mais, ele estiver nessa série, considera-se uma distorção.

L	Masc.	51	Pós-grad. <i>Lato Sensu</i>	Professor	Sim	2	2º
M	Fem.	49	Ens. Fundamental Inc.	Do lar	Não		
N	Fem.	32	Ens. Fundamental Inc.	Aux. de Serv. Gerais	Sim	2	2º
O	Masc.	40	Ensino Superior	Contabilista	Sim	2	1º
P	Fem.	42	Ensino Superior	Téc. Receita Federal	Sim		
Q	Fem.	41	Ens. Fundamental Inc.	Comerciante	Sim	2	1º

Fonte: Elaborada pela autora

A faixa etária do grupo de pais varia dos trinta aos cinquenta e seis anos.

Quanto à escolaridade, um dos entrevistados possui pós-graduação *lato sensu* em educação, dois concluíram o ensino superior, um possui formação em nível médio e dois no ensino fundamental, sete pais não concluíram o ensino fundamental e outros três foram apenas alfabetizados.

As profissões exercidas pelos pais incluem atividades liberais, serviço público em nível superior, profissões técnicas na indústria e na produção agrícola, serviços gerais, atividades autônomas e atividades domésticas. Não há situações de desemprego entre os pais dos alunos investigados.

O número de filhos nas famílias em estudo apresenta uma média de dois a três filhos, sendo que oito delas possuem dois filhos. Quanto à posição ocupada pelo filho com deficiência visual, a média é de segundo filho, sendo que, em cinco das doze famílias, é o primeiro filho.

Compuseram o terceiro grupo pesquisado os professores das classes regulares, compreendendo os professores regentes da sala, os professores de espanhol, artes, informática e educação física, no caso dos alunos de 1ª a 4ª série das escolas municipais, e os professores especializados dos CAEDVs, num total de vinte e seis profissionais.

As tabelas 3, 4 e 5 apresentam as características do terceiro grupo: professores: de 1ª a 4ª série, de 5ª e 6ª série do ensino fundamental e os professores dos CAEDVs, respectivamente.

Tabela 3 – Professores entrevistados de 1ª a 4ª do ensino fundamental, das escolas onde estudavam alunos com deficiência visual, em Cascavel, no ano de 2002

Professores	Sexo	Idade	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Anos de atuação no magistério	Nº de alunos na classe
A 1	Fem.	37	Educ. Geral	Ciências Matemática	Psico-pedagogia	10	25
B 1	Fem.	23	Magistério	Ed. Física incompleto	--	05	28
C 1	Fem.	31	Magistério	História incompleto	---	08	
D 1	Fem.	30	Magistério	---	---	05	30
E 1	Fem.	30	Magistério	Pedagogia incompleto	---	05	28
F 1	Masc.	40	Magistério	Ed. Física incompleto	---	05	
G 1	Fem.	29	Contabilidade	Letras	Língua, Literatura e Ensino	04	34
H 1	Fem.	35	Magistério	Letras	Língua Portuguesa	06	
I 1	Fem.	22	Educ. Geral	Letras e Direito incompleto	---	02	36
J 1	Fem.	44	Magistério	Pedagogia	Orient. Educ. Supervisão/ Adm. Esc.	19	
L 1	Fem.	30	Magistério	---	---	10	

Fonte: Elaborada pela autora

Nas séries iniciais do ensino fundamental, a entrevista foi realizada com dez professoras e um professor, cuja faixa etária variava entre 22 e 44 anos, sendo a média de 31 anos.

A formação profissional era o curso de magistério, com exceção de três professores. A professora A tinha formação em Ciências com habilitação em Matemática; a professora G, em Letras; a professora I cursava Letras e Direito (essa professora é uma das que

desenvolviam atividades da Educação em Tempo Integral¹⁶, em informática educacional). Cinco professores eram acadêmicos de licenciaturas em Pedagogia, Educação Física e História. Os quatro professores com formação superior cursaram pós-graduação *lato sensu*.

Quanto à experiência profissional no magistério, varia de dois a dezenove anos, sendo a média sete anos.

Nas turmas dos professores de 1ª a 4ª série pesquisados, a média foi de 30 alunos por sala.

Tabela 4 – Professores entrevistados das classes de 5ª e 6ª série do ensino fundamental, das escolas onde estudavam alunos com deficiência visual, em Cascavel, no ano de 2002

Profes- sores	Sexo	Idade	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Anos de Atuação no magistério	Número de alunos na classe
A 2	Fem.	38	Magistério	Letras	Língua, Literatura e Ensino	18	39
B 2	Masc.	51	Educação Geral	Matemática	Matemática e Didática	05	
C 2	Masc.	27	Educação Geral	Ciências/ Matemática	Didática e Metodologia de Ensino	02	32
D 2	Fem.	52	Magistério	Pedagogia	Supervisão e Administração Escolar	34	34
E 2	Fem.	36	Magistério	Letras	Língua, Literatura e Ensino	15	38
F 2	Fem.	43	Educação Geral	Pedagogia Letras	Literatura Brasileira	18	36
G 2	Masc.	26	Educação Geral	Filosofia	---	01	32

¹⁶ Educação em Tempo Integral (ETI) é um programa em implantação nas unidades de ensino da Secretaria Municipal de Cascavel, iniciado em 2001, e “visa à formação ampla do educando, para que possa adquirir maior consciência de seus direitos e deveres, atuando de forma crítica na sociedade, transformando-a para melhor. Neste contexto, são desenvolvidos projetos que complementam a formação curricular, promovem a inclusão e desenvolvem capacidades bio-psico-sócio-culturais” (SEGUNDA MOSTRA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, 2002).

H 2	Fem.	37	Educação Geral	Ciências/Matemática	Educação e Matemática Química Física	16
I 2	Fem.	27	Educação Geral	Geografia	Supervisão e Administração Escolar	02

Fonte: Elaborada pela autora

Dentre os professores das 5ª e 6ª séries pesquisadas, seis eram mulheres e três, homens, com idade entre 26 e 51 anos, sendo a faixa etária média de 37 anos.

Desse grupo, três professores apresentavam formação pedagógica em nível médio (A 2, D 2 e E 2) e todos contemplavam a exigência de curso superior para esse segmento do ensino fundamental, apresentando ainda pós-graduação *lato sensu*, com exceção do professor G, em início de carreira.

O tempo de atuação no magistério variava de 01 a 34 anos, sendo que a média do grupo era de doze anos e meio.

O número médio de alunos em sala era de 35.

Tabela 5 – Professores especializados entrevistados que atuavam nos CAEDVs, em Cascavel, no ano de 2002

Profes- sores	Sexo	Idade	Estudos Adicionais	Ensino Superior	Pós- Graduação	Anos de atuação no ensino comum	Anos de atuação na educação especial
A 3	Fem.	41	DV	História	História	21	05
B 3	Fem.	49	DV	Pedagogia Administração Escolar	Didática e Metodologia de Ensino	10	10
C 3	Fem.	62	DV	Pedagogia Hist./Geografia	Planejamento Educativo	27	05
D 3	Fem.	50	DV	História	Ensino e Didática	24	05
E 3	Fem.	59	DV	Pedagogia Or. Educ.	Educação Pré-Escolar	04	15

Fonte: Elaborada pela autora

Os professores especializados eram do sexo feminino, com faixa etária que variava de 40 a 62 anos, e média de 50 anos.

As professoras cursaram magistério, o que lhes possibilitou a formação nos Estudos Adicionais em Educação Especial, na área de deficiência visual. Apresentavam formação em nível superior, com pós-graduação *lato sensu* nas diversas áreas do conhecimento que integram o currículo escolar.

A média do tempo de atuação docente era em torno de dezessete anos no ensino comum e sete anos e meio no ensino especial.

Análise dos dados

A observação dos alunos ocorreu em três momentos distintos: em atividades de aula, na classe comum, incluindo aulas de informática; no recreio e em sessões no CAEDV.

Pode-se afirmar que os alunos com deficiência visual observados eram bem integrados com seus colegas, com seus professores e demais profissionais da escola. Essa afirmação decorre das atitudes manifestas por essas pessoas em relação aos alunos. Nas escolas onde o aluno observado estudava há vários anos, a familiaridade é notadamente maior. É necessário considerar, ainda, que, na maioria dos casos, o aluno residia no próprio bairro da escola.

As observações em sala de aula ocorreram em aulas de português (produção de textos, leitura na biblioteca), matemática (numerais, ordem crescente e decrescente, sistema de numeração decimal, operações matemáticas, área e perímetro, regra de três), ciências (revisão de conteúdos para avaliação), educação artística e educação física, além de informática.

Os alunos cegos e os de visão reduzida ocupavam lugar nas primeiras filas de carteiras, na parte central da sala de aula, pois torna-se mais fácil, dessa forma, a observação e intervenção do professor. Contavam com apoio de colegas, conforme a atividade a ser realizada: ditado de questões ou textos, manuseio de materiais concretos (ábacos, material dourado, caixa valor do lugar, revistas, jornais e gravuras). A iniciativa de colaboração era maior da parte do próprio colega; observava-se uma atitude solícita e de forma contínua. Essa colaboração era coordenada pelo professor da sala e, no início das aulas, ocorreu num processo de rodízio de alunos com o objetivo de identificar aqueles que melhor se adaptassem à atividade, sem prejuízo das atividades de cada aluno e da disciplina, e, ainda, de identificar aqueles com quem o aluno cego ou com visão reduzida estabelecesse melhor relacionamento. No entanto, essa escolha não exclui a participação de outros alunos eventualmente.

As interações com o professor regente da classe ocorreram por iniciativa do próprio professor, na quase totalidade da observação. No decorrer da aula, ocorriam várias dessas interações, com o objetivo de orientar o aluno na atividade, acompanhar seu desempenho, explicar-lhe de forma diversa o assunto, conferir a atividade realizada.

As manifestações do aluno ao professor ocorriam em menor número, mas eram constantes, com a finalidade de solicitar informações e explicações adicionais.

A iniciativa para a interação do aluno cego ou com visão reduzida com seus colegas partia de ambos, mais frequentemente em pequenos grupos. Conforme a atividade e o material utilizado, os colegas queriam acompanhar mais de perto como o aluno cego realizaria a tarefa. Atitudes de atenção e mesmo proteção do colega cego eram muito perceptíveis, principalmente nas séries iniciais.

A realização das atividades em sala de aula era satisfatória, de forma geral. Algumas atividades de matemática eram favorecidas pelo fato de os alunos cegos realizarem os cálculos mentalmente e com rapidez. Todavia, os alunos das séries iniciais apresentavam um ritmo mais lento, principalmente na escrita braile com a reglete. A questão do ditado de algumas atividades também favorecia a lentidão, situação que contém um aspecto a ser apreciado: uma vez que o aluno cego não realiza toda a atividade no tempo de seus colegas, como é tratada essa diferença? Que atitude toma o professor? Esse aluno pode, por ser cego, ficar com atividades incompletas? Isso também ocorre com outros alunos da classe? Será do professor da classe comum a responsabilidade com a aprendizagem desse aluno, ou ela é do professor especializado do CAEDV?

Ao buscar respostas para tais questionamentos nas atitudes dos professores, ainda parecem pairar muitas dúvidas, particularmente sobre a relevância da escolaridade para as crianças cegas ou com visão reduzida, constatando-se uma lacuna na formação desses profissionais, em que a concepção de deficiência teria espaço para ser discutida, como apresenta Amaral (2001):

[...] considerarmos a formação profissional, no que tange a concepção de deficiência, como um precioso lugar de reflexão e pensamento que, ao problematizar sistematicamente ambas, nos faça caminhar no sentido de buscarmos concepções que não venham a aprisionar nossa formação e uma formação que não venha a aprisionar concepções (AMARAL, 2001, p. 75).

A presença da pesquisadora foi bem aceita, amistosa, houve diálogo e os alunos constantemente vinham mostrar-lhe as atividades realizadas.

No pátio, jardins e corredores, durante os horários de recreio, os alunos observados deslocaram-se com facilidade, demonstrando total conhecimento do espaço físico da escola. Andavam em pequenos grupos, marcados pela camaradagem e alegria. Apenas os alunos B e D, o primeiro com visão reduzida e o outro cego, apresentaram menor mobilidade no recreio, o que se relaciona a certa fragilidade corporal e proteção que vem da família e

continua na escola, pois nela também estudam, respectivamente, uma prima e uma irmã dos alunos, no mesmo período.

Os alunos cegos registram suas atividades de sala de aula em braile, utilizando folhas de papel sulfite 40, reglete e punção ou a máquina de datilografia braile. Como as folhas são avulsas, agrupam-nas por disciplinas, acondicionando-as em pastas. Não há muita organização nesse material e nem retorno a ele. Os professores acompanham o aluno cego durante a realização da atividade e não há correção posterior, até porque não dominam o braile e a transcrição à tinta não é feita. Os alunos cegos expressam com facilidade seus conhecimentos de forma oral, confirmando a função mediadora fundamental da linguagem para essas pessoas. A impressão dos professores e colegas é de que o aluno cego possui memória privilegiada, concepção errônea, como expõe Vigotski (1997), destacando a superestrutura psíquica que se desenvolve nos cegos, não sendo verdadeira a ideia da substituição dos sentidos. Lê-se:

A visão por si mesma não se substitui, mas as dificuldades que surgem em razão de sua falta solucionam-se mediante o desenvolvimento da superestrutura psíquica. Deste modo, encontramos com a opinião sobre a memória elevada, a atenção elevada e as capacidades para articulações elevadas dos cegos. Precisamente nisto A. Petzeld, a quem pertence o melhor trabalho sobre a psicologia dos cegos, vê o traço fundamental da supercompensação (A. Petzeld, 1925). O mais característico da personalidade do cego – supõe ele – é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes com a ajuda da linguagem (VIGOTSKI, 1997, p. 35).

Já os alunos com visão reduzida observados escrevem em cadernos comuns, utilizam lápis e canetas que produzem traços mais largos, e esses registros das atividades são vistos pelos professores.

Os alunos observados frequentam o CAEDV duas vezes por semana, em contraturno com a escola. Quase todos têm dois horários, ou duas sessões de quarenta e cinco minutos, em cada um desses dias, com atendimento individual. Alguns são atendidos por mais de uma professora, de acordo com a área do conhecimento para o apoio pedagógico.

Os alunos cegos recebem a iniciação à leitura e escrita no sistema braile, tanto com reglete como com a máquina de datilografia braile, e as técnicas das operações matemáticas no sorobã, explicações de conteúdos curriculares com materiais concretos; realizam tarefas escolares e recebem algumas orientações em atividades da vida diária e as técnicas de orientação e mobilidade, sendo essas, no entanto, insuficientes. A ênfase é sempre no acompanhamento escolar, principalmente conferindo e aprofundando a compreensão de conceitos presentes nos conteúdos curriculares.

Para os alunos com visão reduzida, também há acompanhamento escolar, mas com menor intensidade, uma vez que os atendimentos também são destinados às atividades de

reeducação visual, ou seja, realização de exercícios com o objetivo de melhoria da eficiência visual. Constituem essa estimulação treinamentos de leitura para perto e longe, com diferentes tamanhos de letras, realização de jogos e atividades de risco, contornos, encaixes, recorte e colagem. Com isso, alguns alunos melhoraram o desempenho visual, diminuindo as ampliações antes necessárias, o que passou a facilitar o manuseio de muitos materiais pedagógicos.

Realizaram-se dezesseis entrevistas com os pais. Este grupo compôs-se de onze mães, quatro pais e uma avó, a qual cria seu neto desde o nascimento. O reduzido número de pais entrevistados deu-se por diversos motivos. Ao agendar as entrevistas, alguns dos pais encontravam-se em outras cidades por razões de trabalho; outros pais desenvolvem atividades também no período da noite e em finais de semana, sendo restrita sua disponibilidade. Apresentado o objetivo da pesquisa, as pessoas manifestaram-se muito à vontade para conversar sobre seus filhos. Também o registro dos relatos, simultâneo às falas das pessoas, foi bem aceito.

Os pais apresentaram tranquilidade no reconhecimento e compreensão da deficiência visual de seus filhos, tanto nos casos de cegueira como de visão reduzida, ainda que referindo-se ao sofrimento e às dificuldades enfrentadas quando da ocorrência da perda visual, na maioria dos alunos em questão, logo após o nascimento. No decorrer da pesquisa, principalmente na observação dos alunos, novos contatos se estabeleceram e foi possível perceber a recorrência das dificuldades, etapa por etapa da vida dos filhos.

A inserção em atendimento especializado nos CAEDVs, a partir de orientação de oftalmologistas, em alguns casos antes do primeiro ano de vida da criança, reafirma a atitude compreensiva dos pais e a busca da minimização dos efeitos da deficiência. Ainda assim, existem determinadas situações, como desvios posturais em alguns alunos cegos, os quais poderiam ser corrigidos com tratamento de fisioterapia, desconsiderado pela família.

As falas dos familiares evidenciaram o quanto pesa sobre sua responsabilidade as necessidades especiais de seus filhos com deficiência visual, necessidades essas que se modificam com o crescimento dos filhos. O acesso aos serviços existentes é restringido pela falta de informação, de um lado, e pela necessidade de dedicação praticamente exclusiva de algum membro da família para os devidos acompanhamentos.

Os pais percebem a escola regular e a de seu bairro como a escola para seus filhos, complementando com o apoio especializado da professora do CAEDV, onde recebem dois atendimentos semanais.

A compensação da deficiência visual, segundo Vigotski (1997), produz-se por mecanismos psicológicos de maneira que a memória, a intuição, a atenção, a sensibilidade e o interesse são grandemente intensificados. Não que a criança cega tenha um aumento automático do tato e da audição em decorrência da visão que lhe falta, mas as próprias dificuldades que surgem devido a sua falta solucionam-se mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica. Ptzeld, citado por Vigotski (1997), supõe que a maior característica da personalidade dos cegos é a possibilidade de assimilar a experiência social

dos que têm visão com a ajuda da linguagem. Esse desenvolvimento é referido pelos pais quando exaltam a inteligência aguçada dos filhos, a aquisição de habilidades adaptativas da vida cotidiana que possibilitam independência nos cuidados pessoais e desenvoltura na vida social da vizinhança e da escola.

A existência de serviços especializados no atendimento educacional na área de deficiência visual foi o que motivou a mudança de residência de cinco das famílias entrevistadas, de outras cidades do Paraná para Cascavel.

O pai de H trabalha em outra cidade do Paraná; o de F, em Santa Catarina; e o de I, em Mato Grosso; apenas periodicamente eles passam um tempo com a família. Apesar das dificuldades decorrentes dessa forma de viver, eles não pensam em mudar-se de Cascavel, devido às possibilidades de educação oferecidas pela cidade ao filho com deficiência visual.

Quanto à participação dos pais nas decisões da escola sobre o que diz respeito aos seus filhos, esta não ocorre. Eles disseram que não são chamados à escola por esse motivo. Também não tomaram iniciativa de questionar ou sugerir por sentirem-se incapazes de tratar da educação, pois, segundo eles, têm pouco estudo, a maioria dos genitores possui escolaridade inicial, com exceção de duas famílias (L e O), numa das quais o pai é professor.

Os pais com formação universitária possuem uma relação família-escola-associação de cegos bastante diferente do restante do grupo pesquisado. Particularmente, os pais O e P, que atuam intensamente junto à educação de seu filho, desde pequeno, tanto em casa como na escola; levam aos professores folhetos explicativos sobre a cegueira, participam das lutas da Acadevi, dentre elas a da produção do livro em braile para os alunos; o pai de H ministrou aulas em curso de leitura e escrita no sistema braile para professores de escolas regulares, por meio da Acadevi e da Unioeste.

É importante ressaltar que algumas mães (A, F e M), ao acompanharem seus filhos ao CAEDV e permanecerem um tempo significativo no centro da cidade, desenvolveram habilidades como a costura e o bordado. Essas atividades, inicialmente desenvolvidas com o intuito de ocupar o tempo, adquiriram características de profissão, contribuindo inclusive para o orçamento familiar.

Quanto à primeira questão da entrevista – concepção de aluno com deficiência visual – vários professores entrevistados destacaram que se trata de um aluno com as mesmas dificuldades e as mesmas habilidades das crianças e adolescentes videntes, utilizando-se da expressão “são iguais aos normais” (A 1; F 1; H 1; G 1). Ao expressarem-se dessa forma, estaria presente a ideia de uma visão anterior ao conhecimento de tal aluno, considerando-o não normal? Da mesma forma, quando a referência é a de “igual aos outros, às vezes esqueço que ela é cega” (H 1), como se houvessem duas categorias de alunos, o que lembra outra situação, a de surpresa diante “dos feitos das pessoas com deficiências e cada uma dessas surpresas denuncia nossas falsas crenças” (MENDES, 2001, p. 62).

Os professores dos alunos com visão reduzida não os consideram diferentes em sala de aula. Proporcionam a atenção suficiente para seu acompanhamento, dentro das

condições de sala de aula numerosa, e providenciam ampliação gráfica nas avaliações, seja por fotocópia ou impressão em fonte maior de arquivo digitalizado.

Vários professores afirmam o estabelecimento de relações marcadas pela confiança mútua entre os colegas, apresentando gostos pessoais, brincadeiras em aula integradas numa convivência ótima e amigável. Essa situação, no entanto, não é regra. Ainda que vários alunos cegos ou com visão reduzida assim se manifestem, há outros com autoestima fragilizada, falta de autonomia pessoal pelo excesso de proteção familiar, estendendo tal dependência aos colegas. Alguns alunos cegos apresentam comportamento rebelde e voluntarioso, necessitando de psicoterapia, segundo a afirmação de um professor (I 1).

Entre os professores especializados, há a referência ao aluno com deficiência visual como aquele que sempre precisa de apoio, tanto na família como na escola, de acordo com as suas necessidades específicas.

Pela atual dificuldade de alguns professores para estabelecer relação direta com os alunos cegos ou com visão reduzida, como conversar sobre qual a melhor forma de apresentação do material ou do conteúdo da aula, se ficaria melhor a avaliação oral, ou seja, analisar com o aluno os procedimentos utilizados, se estão sendo compreensíveis, principalmente na quinta e sexta séries, tais professores dirigem-se mais aos professores especializados, quando também poderiam dialogar com os próprios alunos cegos (na mesma escola há um CAEDV).

Certamente, essa constitui também uma das funções do professor especializado, pois

[...] os professores de Educação Especial compõem uma categoria de profissionais cuja formação está diretamente direcionada para o trabalho a ser desenvolvido com pessoas deficientes. [...] têm um papel extremamente importante considerando que, dentre os profissionais que provêm serviços especiais destinados a crianças deficientes em idade escolar, são eles que mantêm contato mais prolongado e diversificado com estas. Além disso, na perspectiva do ensino inclusivo, podem constituir-se em importantes intermediários entre os alunos deficientes e os educadores em geral, interpretando as necessidades e particularidades especiais daqueles para estes. Entre a intenção explícita na perspectiva e a realidade a ser alcançada efetivamente, a formação dos professores de Educação Especial pode constituir-se como um dos elementos críticos da cadeia (OMOTE, 2001, p. 49).

Todavia, o aluno cego fala, ouve, compreende, enfim, é capaz de estabelecer interlocução com o professor, sobre o quê alguns professores novos da classe foram advertidos pelos próprios colegas do aluno cego, com quem já estudam há alguns anos, os quais lhes disseram que o colega não é surdo (E 2; F 2).

As concepções dos professores com relação ao ensino-aprendizagem dos alunos cegos ou com visão reduzida, conteúdo da segunda questão da entrevista, foram assim manifestadas:

- “Têm condições de estudarem nas classes comuns” (A 3).
- “A deficiência visual não interfere na aprendizagem” (E 1).
- “Exigem mais atenção, mas respondem satisfatoriamente” (J 1).
- “As crianças com deficiência visual são muito receptivas” (A 1).
- “A utilização da oralidade supera dificuldades outras” (B 2).
- “Manifesta sua capacidade pela oralidade” (F 2).
- “Percebem avanços na aprendizagem mesmo em pouco tempo” (I 1).
- “Incluem-nos em todas as atividades” (F 1).
- “Às vezes esqueço que ela é cega” (G 1).

Para os professores, portanto, seus alunos têm condições de estudarem na classe comum, pois a deficiência visual não interfere negativamente na aprendizagem, nem nas relações com os colegas.

Os professores manifestaram interesse em conhecer questões da deficiência visual, primeiramente sobre as patologias e, na sequência, as possibilidades de ajudas pedagógicas adequadas às necessidades desses alunos em decorrência de seu déficit visual.

Os professores reconhecem as dificuldades que encontram como consequência de sua falta de formação. Assim, buscam superá-la aproveitando algumas oportunidades, como os cursos de leitura e escrita no sistema braile¹⁷, cursos de Dosvox¹⁸ e o de formação de professores na área de deficiência visual, modalidade de ensino à distância, promovido pela Prefeitura Municipal de Cascavel em convênio com a Secretaria de Educação Especial, do MEC.

Buscam leituras, como uma professora que aprendeu o sorobã num estudo individual, e utilizam vários procedimentos adaptativos, como:

- colocação do aluno, na sala de aula, em carteira à frente e no corredor central;
- escrita das letras no quadro-de-giz em tamanho maior;
- utilização de fotocópias ampliadas do material escrito, dos gráficos e desenhos;
- uso de livros com tipos gráficos em tamanho maior e sem serifas;
- ditado de algumas atividades, como de uso do dicionário, pelo professor ou pelos colegas;
- utilização de maquetes e painéis com material em relevo.

Inclui-se, nesse rol, que alguns professores alteram as atividades gerais para a sala de aula, em função do aluno cego presente, com o objetivo de sua participação e

¹⁷ Foram realizados três cursos de leitura e escrita no sistema braile para pais e professores, sendo os dois primeiros promovidos pela Unioeste e Acadevi, e o terceiro pela Semed e Unioeste, de 1996 a 2001.

¹⁸ Promovidos pela Unioeste e Acadevi, em 2000 e 2001, sendo este último especialmente para professores. “O sistema operacional Dosvox permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador com (PC) para desempenhar uma série de tarefas adquirindo assim independência no estudo e no trabalho” (BORGES, 1998, p. 76).

aprendizagem. Todavia, esses professores manifestam as dificuldades encontradas em tal processo, inclusive com um “sentimento de solidão” (E 1) em relação aos seus questionamentos sobre essas adaptações.

Ainda assim, a manifestação da dificuldade no atendimento individual ao aluno cego ou com visão reduzida, na classe comum, ficou evidenciada nas entrevistas dos professores.

A falta de orientação e apoio do professor especializado ao professor da classe comum com relação aos procedimentos pedagógicos e adaptações de materiais pode resultar em apresentações inadequadas de materiais à exploração tátil dos alunos cegos, como afirma Cutsforth (1969),

[...] os indivíduos dotados de visão, por mais familiarizados que estejam com o cego, nunca deixam de projetar seus próprios significados visuais nas percepções táteis daquele. A professora que enxerga nunca se abstém de supor que o aluno cego está percebendo, através do tato, a mesma forma que ela vê (CUTSFORTH, 1969, p. 88).

E, ainda,

[...] na percepção tátil, o todo visual, que representa relações espaciais esquematizadas, não pode ser compreendido; significados e relações contidos no complexo padrão visual não podem ser percebidos; o significado visual dos materiais trabalhados não aparece. É necessário, portanto, que o tato possa operar no seu nível perceptivo próprio, aonde pode desempenhar um papel mais vantajoso (CUTSFORTH, 1969, p. 92).

Outros professores conseguiram combinar com o aluno cego as atitudes a serem tomadas conforme os diversos procedimentos pedagógicos, a ordem do material didático do aluno, a colaboração de um colega previamente indicado para ditar os textos que não estão em braile.

A participação de colegas ditando conteúdos em aula não constitui uma tarefa simples, pois nem todos os colegas adaptam-se a ela e nem o aluno cego ao desempenho do colega. Assim, essa atividade necessita também de atenção e de tomada de decisão pelo professor da sala e de diálogo com seus alunos, como já citado.

Nas escolas municipais, há alguns materiais adaptados aos alunos cegos, como máquina de datilografia braile, sorobãs, livros didáticos em braile na sala de aula e livros de histórias em braile na biblioteca; regletes, punção e papel sulfite 40 constituem material individual e permanecem em poder do aluno, sendo fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação, por meio dos CAEDVs. A Secretaria Municipal de Educação não possui um serviço organizado para tal fornecimento. A Secretaria Municipal de Esporte e Lazer repassou bolas com guizos para as escolas municipais, por meio do Núcleo de Iniciação Desportiva para pessoas com deficiência. O fornecimento de materiais e equipamentos adaptados para as

escolas municipais não é padronizado. Os equipamentos e materiais citados anteriormente foram encontrados em uma escola onde estuda uma aluna cega há quatro anos; o mesmo não ocorreu noutra escola, onde a aluna cega está na primeira série.

O papel sulfite 40, utilizado para a escrita em relevo por ser mais encorpado, é fornecido nos CAEDVs. Em 2002, houve falta desse material, indispensável para a escrita dos alunos cegos, em decorrência da desarticulação entre os setores responsáveis pela escolarização de tais alunos – CAEDVs e Núcleo de Educação da SEED/PR; CEACRI e Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Tal afirmação fundamenta-se no que foi exposto em plenária do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 18 de setembro de 2002, e reflete a realidade das políticas públicas de inclusão escolar do Estado do Paraná e do município de Cascavel, com ausência de ações efetivas, coordenadas e avaliadas. Alguns alunos cegos enfrentaram dificuldades na realização de atividades em sala de aula por não disporem de papel para a escrita em braile.

As máquinas de datilografia em braile são enviadas aos CAEDVs pelo Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação, e disponibilizadas para uso dos alunos cegos e daqueles com visão reduzida que passam a utilizar-se do sistema braile para leitura e escrita. Os professores da equipe de ensino do Núcleo de Educação, que coordenam a Educação Especial, fazem remanejamento dessas máquinas no âmbito dos municípios que compõem o Núcleo, com o objetivo de atender aos alunos que utilizam a leitura e escrita braile e de não as deixar ociosas em algum CAEDV.

Todavia, o número de tal equipamento é insuficiente para os alunos em fase de escolarização. Dois dos cinco alunos cegos participantes da pesquisa (D e H) possuem máquina adquirida pela sua família; um terceiro aluno (J) comprou a máquina com auxílio de campanha comunitária. Dentre os alunos com visão reduzida, foi indicada para a aluna L a aprendizagem do braile em decorrência da precariedade do resíduo visual para as atividades de leitura e escrita. Essa aluna abandonou a escola por não dispor da máquina de datilografia e porque a família não tinha condição de realizar a aquisição da máquina.

Tal ocorrência manifesta mais uma vez a inconsistência da atenção pública a tais alunos, no sentido de identificar as dificuldades que entravam a escolarização dos alunos e promover sua solução. Ratifica o estabelecimento da Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná, explicitada no documento preliminar de agosto de 2000, particularmente nos objetivos específicos a serem alcançados (PARANÁ, 2000), no âmbito da falácia, que não chega a atingir o aluno na escola do seu sistema de ensino.

A proximidade dessa problemática, oportunizada por este estudo, possibilitou levantamento de informações e seu repasse aos diversos órgãos responsáveis setoriais, resultando na possibilidade de o aluno L retornar à escola em 2003, dispondo de uma máquina de datilografia braile.

Outra situação intermediada da mesma forma resultou na transferência do comodato da máquina de datilografia braile da escola municipal para a estadual, na qual a aluna E matriculou-se na 5ª série para o ano letivo de 2003.

A restrição do uso do equipamento adaptado pelo aluno cego apenas na escola é passível de questionamento. Os professores referiram-se a dificuldades com tarefas de casa. Fica, assim, evidenciada a prepotência das instituições e a centralidade das ações dos professores especializados. Como alerta Mendes (2001), citando estudo de Nunes *et al.* (1998),

Os autores alertam para o fato de que a integração não se resume apenas a uma questão de políticas públicas. Para que ela se efetive é necessário, antes de tudo, uma transformação na maneira como estes indivíduos são percebidos e tratados por aqueles que lhes são próximos, e que os familiares e profissionais não mais os considerem como seres dependentes, fragilizados, e com poucas perspectivas de desenvolvimento futuro, mas sim como cidadãos plenos, com direitos e deveres como qualquer um. Portanto, parece urgente a necessidade de melhorar a capacitação profissional para os agentes educacionais diretos, familiares e profissionais, e essa parece ser uma das tarefas e diretrizes primordiais da Educação Especial no atual momento do país (NUNES *et al.*, 1998 *apud* MENDES, 2001, p. 63).

Os professores de 1ª a 4ª série apontaram a necessidade da presença de um professor auxiliar de classe em algumas aulas, o qual possa dar apoio ao aluno cego ou com visão reduzida, auxiliando-o no manuseio e exploração de materiais pedagógicos. Exemplos dessa situação são as construções de frases, de textos, o sistema de numeração decimal, operações matemáticas etc.

Quanto às decisões relativas ao aluno com deficiência visual, há indefinição das competências e responsabilidades, sentindo-se os professores isolados e inseguros, pois têm sido excluídos das discussões políticas e pedagógicas mais amplas, como afirma Denari (2001, p. 177), “a discussão e a tomada de decisões, via de regra, estão restritas aos setores técnicos governamentais, aos representantes de organismos internacionais e empresariais”.

Na escola comum, o aluno é matriculado a partir da solicitação dos pais, com apoio dos professores especializados dos CAEDVs, na maioria dos casos.

Nas séries iniciais, tem havido um acompanhamento de professores especializados à escola, por meio do chamado atendimento itinerante. No entanto, apesar da reiterada importância de tal serviço, particularmente nos processos inclusivos, o mesmo não ocorre com regularidade. Depoimento de duas professoras explicam:

“Na primeira série era semanal, no início do ano; depois foi rareando durante uns quatro meses, agora temos contato por telefone” (A 1).

“A professora do CAEDV veio só no começo do ano” (H 1).

A atuação do professor itinerante, prevista na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a), constitui modalidade de atendimento educacional assim descrita:

trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados (BRASIL, 1994a, p. 20).

Em relação aos aspectos pedagógicos, o ensino itinerante destina-se a atender aos alunos com deficiência visual matriculados no ensino fundamental até o final do ensino médio, com um mínimo de atendimento de uma ou duas vezes por semana, frequência que varia conforme as necessidades do aluno, devendo ser intensificada nas séries iniciais. Entre as tarefas do professor itinerante, encontram-se:

- apoiar o professor regente da classe na operacionalização dos conteúdos curriculares, quando solicitado, por meio de assessoramento técnico-pedagógico especializado;
- promover ou apoiar a realização das adaptações curriculares, necessárias ao processo ensino-aprendizagem do aluno portador de deficiência visual;
- participar do planejamento das atividades da classe comum, a fim de analisar aquelas que podem ser realizadas pelo aluno portador de deficiência visual em conjunto com os outros alunos e detectar quais as suas necessidades;
- preparar o material especializado para uso do professor de classe comum;
- fornecer ou mediar as ações de aquisição dos materiais de ensino-aprendizagem, equipamentos e outros;
- buscar o envolvimento das famílias na educação e integração escolar do aluno portador de deficiência visual;
- informar e esclarecer os pais ou responsáveis sobre o tipo de atendimento adotado;
- orientar o aluno quanto à utilização dos recursos existentes na família e na comunidade (BRASIL, 1994b, p. 32-33).

As dificuldades para a realização do serviço itinerante foram relacionadas à organização do tempo no CAEDV em face do número de alunos a serem atendidos, da incompatibilidade dos horários necessários ao deslocamento para as escolas regulares e da ausência de recursos financeiros para tal atividade.

Nas expressões dos professores, evidencia-se a visão que têm quanto à responsabilidade da família, havendo a indicação de “sua pouca participação” (H 1) e da “necessidade de orientações à família” (G 1). No entanto, o entrosamento entre a família e a escola é o que possibilita um trabalho conjunto, em que

[...] uma parceria funciona bem e os pais sentem que seu papel na educação dos filhos é respeitado, e sentem que têm apoio na escola para realização dos mesmos. [...] Pois, os pais de crianças deficientes visuais representam um papel central em sua educação. Os professores devem reconhecer o papel dos pais e envolvê-los no processo educacional.

Pais e professores deveriam ser capazes de comunicarem-se uns com os outros, mas muitos pais não podem vir à escola para visitar e conversar com o professor sobre seu filho. Muitos professores têm outro compromisso depois do expediente na escola, ou têm suas responsabilidades familiares e acham difícil ficarem na escola para encontrarem os pais. [...] Precisamos encontrar estratégias para solucionar esse problema (ENNALS; CAMPOS, 1997, s.p.).

Quando os alunos cegos ou com visão reduzida são pequenos, cursando até a 4ª série, principalmente, as mães levam-nos e buscam-nos na escola, e isso também ocorre nas sessões dos CAEDVs¹⁹. Assim, são elas o elo entre o professor da escola comum e o professor especializado, levando e trazendo textos para transcrição em braile e outros materiais didáticos, informações e recados.

No caso de alunos adolescentes e jovens com visão reduzida, que possuem locomoção independente, a relação família-escola-CAEDV quase inexiste. Como a mãe ou outro familiar não comparece ao CAEDV, os professores especializados raramente estabelecem comunicação com a família, referindo-se a tal situação como uma dificuldade. Nesse caso, questões como ausências frequentes, desempenho insatisfatório, alguma comunicação negativa da escola que precisaria ser discutida com a família, objetivando o encontro de modos de superação, não são transmitidas. E, por que não envolver os próprios adolescentes com deficiência visual no questionamento sobre suas vidas? “A maioria dos processos educacionais com sucesso acharam um meio de envolverem as crianças na tomada de decisões e planejando programas educacionais levando em consideração o que a criança quer como resultado” (ENNALS; CAMPOS, 1997, s.p.).

A presença e participação da família na análise e encaminhamento de atitudes e ações mais eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência visual parece diminuir em função das dificuldades de aceitação da deficiência do filho. Dessa forma, os profissionais da educação encontram maiores obstáculos exatamente com os alunos que mais precisam de ações pedagógicas bem direcionadas às necessidades decorrentes de sua deficiência. É necessário reconhecer, em relação à criança com deficiência visual, que “os pais trabalham muito mais horas, ficam muito mais esgotados do que os professores, e que sua remuneração é intangível” (ENNALS; CAMPOS, 1997, s.p.).

Como explicam os autores:

¹⁹ O atendimento nos CAEDVs ocorre no modelo ambulatorial, com sessões de quarenta e cinco minutos. Normalmente, o aluno frequenta duas sessões semanais, em dias alternados. Conforme a necessidade de apoio

Diferentemente de nós, professores, os pais não fizeram essa escolha. Nenhum pai escolheria ter uma criança com deficiência. Os professores e os pais querem o melhor programa para a criança. O mesmo objetivo nobre, mas vindo de duas pessoas de diferentes campos. O professor vem de um campo que lhe propicia muita auto-estima. Um pai de uma criança deficiente não tem essa auto-estima. A sensação dos pais de não ter controle da situação pode afetar as relações pai-filho e as relações professor-pai. Os educadores precisam estar conscientes de como suas ações, linguagem e julgamentos contribuem para essa insegurança e, ao mesmo tempo, elaborar estratégias para ajudar aos pais a ganhar controle sobre suas vidas (ENNALS; CAMPOS, 1997, s.p.).

Há casos isolados de professores da classe comum (A 1) que assumem o processo de seu aluno com deficiência visual de forma determinada e objetiva: conversam diretamente com a mãe, enviam orientações por escrito e indicam as necessidades do aluno tanto para a família como para os professores especializados, de acordo com seu ponto de vista e sua formação.

No entanto, há outros que consideram “não ser seu o compromisso com tal aluno” (H 1), e sim do CAEDV e da família.

Outra questão marcadamente presente na relação escola comum, serviços especializados (CAEDV e CEACRI) e família dos alunos com deficiência visual, especialmente aqueles que enfrentam algumas dificuldades no desempenho escolar, é a indefinição de como discutir tais problemas, a quem compete a liderança de tal processo, quem deve decidir etc. O tempo do aluno vai transcorrendo e os problemas, avolumando-se.

Há muitas falhas ainda a serem superadas na relação entre os professores dos CAEDVs e as escolas comuns. No âmbito da educação infantil, estabeleceu-se um canal de diálogo com vários Centros de Educação Infantil, e isso tem contribuído para o atendimento das crianças com deficiência visual. Todavia, em relação às séries iniciais, os professores especializados avaliaram como de melhor qualidade o trabalho desenvolvido pela coordenação da área visual, no CEACRI, em 2001. Atualmente, os contatos com os professores das classes comuns intensificam-se quando estes encontram maiores dificuldades com determinados conteúdos a serem trabalhados com seus alunos cegos.

Estaria subjacente a essa situação a consequência do processo de submissão que sofrem os professores, não se compreendendo como líderes do processo ensino-aprendizagem, como capazes de solucionar problemáticas que envolvem o aluno, como capazes de integrar um grupo de discussão, compreendendo que não há soluções prontas e acabadas, mas processos nos quais é possível interferir, que a discussão coletiva tem riquezas e que o aluno não é e nem pode ser refém da escola, de serviços especializados ou da própria família?

A falta de uma coordenação que integre esses segmentos para discussões, tomadas de decisões, acompanhamento e avaliação dos processos de inclusão escolar decorre da falta de política municipal para a educação inclusiva, particularmente de uma política que não se dilua em generalizações que empobrecem e mesmo desconsideram as especificidades das diferentes áreas de deficiência e suas consequentes demandas pedagógicas, como já analisado no primeiro capítulo desta obra.

Ainda, na expressão de Denari (2001),

[...] temos de ter claro que mudanças em concepções decorrem não somente de atitudes pessoais: implicam, também, na construção de um projeto pedagógico que valorize a liberdade, a cultura da sociedade e das instituições educacionais, a distribuição da responsabilidade no exercício profissional (DENARI, 2001, p. 179).

Muitas questões relacionadas aos alunos com deficiência ficam à margem de qualquer reflexão e busca de solução nas escolas. É ainda incipiente a discussão das especificidades desses alunos quando da constituição do projeto político pedagógico. Assim, a seguinte análise das distorções idade/série encontradas no grupo de alunos observados demonstra parte das problemáticas existentes.

O aluno C – com 12 anos e cursando a 3ª série – tem uma história de problemas de saúde (anemia, convulsões, desnutrição, problemas visual e auditivo, sequela de toxoplasmose), segundo informações da mãe. Esteve cego até os cinco anos e recuperou parte da visão. Ao entrar na escola, foi encaminhado para classe especial, que frequentou em duas escolas diferentes, retornando à classe regular na terceira série, numa terceira escola, por motivo de mudança de residência. A sua atual professora (D 1) não recebeu o relatório de avaliação referente ao seu desligamento da classe especial.

O aluno I – 14 anos e cursando a 6ª série – frequentou as quatro primeiras séries do ensino fundamental em escola de zona rural. Enfrentou dificuldades pela visão reduzida, o que resultou em reprovações e o consequente atraso na relação idade/série. Com o projeto de correção de fluxo, foi encaminhado à sexta série. A família é de trabalhadores rurais, e se mudou para Cascavel também pela possibilidade de escola mais adequada aos filhos (I tem um irmão mais velho também com visão reduzida). O pai trabalha em outro Estado, pois lá possui emprego com melhor remuneração. A mãe, que também trabalhava no campo, não tem emprego na cidade. A precariedade de vida enfrentada pela família se reflete no aluno, que inclusive interrompeu tratamento médico por falta de recursos financeiros.

O aluno I faltou muito às aulas, em algumas ocasiões, por ir trabalhar no sítio, noutras, por desânimo, conforme informações da mãe. Os professores destacaram que ele parece se sentir deslocado, não tem iniciativa, é quieto, não participa. Um indicou que o aluno “tem preguiça” (B 2). Por outro lado, reconhecem a inteligência do aluno, que, oralmente, “apresenta desempenho superior aos demais colegas” (C 2), e isso também

ocorre em algumas avaliações escolares. Conta com a participação e colaboração dos colegas para os trabalhos em sala de aula. Sua turma era considerada a melhor da escola.

É possível reconhecer, na história do aluno I, a materialização da face excludente da escola com aquele aluno que apresenta, em sua vida, as marcas de muitas outras exclusões, como abordou-se no primeiro capítulo deste livro.

O ingresso e a participação na Acadevi possibilitou algumas condições favoráveis para o aluno I, como o curso de Dosvox, na Estação do Ofício²⁰, o acesso ao passe livre no transporte coletivo urbano²¹, a participação num grupo de pessoas que enfrentam dificuldades semelhantes as suas (em relação à deficiência visual), fazendo amizades. A locomoção independente ampliou a autonomia pessoal do aluno I, principalmente pela possibilidade de sair sozinho.

Os pais ressaltaram positivamente as novas atividades de seus filhos, reconhecendo o quanto contribuem para seu desenvolvimento.

Quanto à aluna L – 14 anos e cursando 6ª série –, também proveniente de família de trabalhadores, o pai, com escolaridade de quarta série, e a mãe analfabeta, tem problemas visuais desde os quatro anos. Submeteu-se a duas cirurgias na cabeça, sendo a última em 2000, reclama de dor de cabeça e toma medicamentos continuamente.

A aluna L interrompeu a frequência à escola no mês de agosto de 2002. E estudava à noite em busca de maior compreensão dos colegas, por serem mais velhos, apesar de considerar que sempre teve bom relacionamento com os seus pares e com os professores. Manifesta espírito aguçado, não aparenta ter dificuldades nos estudos; é comunicativa, faz amizades facilmente. É associada da Acadevi, participando das atividades da associação sem regularidade. Faz curso de Dosvox, na Estação do Ofício, iniciando, assim, a locomoção independente.

Constatada a diminuição da acuidade visual, foi-lhe indicada a frequência ao CAEDV e aprendizagem do sistema braile, como também o uso de bengala longa para locomoção independente. Aprendeu o braile com muita facilidade, todavia, não lhe foi disponibilizada uma máquina de datilografia braile e, como a família não a adquiriu, a aluna abandonou os estudos. Esse motivo não foi explicitado quando da saída da escola e, sim, meses mais tarde, quando da discussão a respeito da cedência de uso desse equipamento pelo poder público aos alunos cegos das escolas públicas, uma vez que é fundamental para a escrita braile com maior rapidez. A aluna L não procurou nem a escola, nem o CAEDV, muito menos a equipe de educação especial do Núcleo de Educação para conseguir uma máquina de datilografia braile.

²⁰ Programa da Secretaria Municipal de Ação Social, em que se desenvolvem cursos de iniciação e qualificação profissional.

²¹ Apesar de a concessão de passe livre para pessoas com deficiência ser um direito já regulamentado há anos, no município de Cascavel, houve um impasse, no início de 2002, por restrições apresentadas pelo órgão municipal responsável. A atuação do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o qual a Acadevi integra, foi decisiva para a revisão da lei municipal defasada, num processo de discussão coletiva, que finalizou com nova regulamentação (lei municipal nº 3.500/2002), a qual inclui representantes das entidades de pessoas com deficiência em comissão deliberativa, última instância das solicitações recusadas.

Evidencia-se o retraimento pessoal e familiar, decorrente de sua situação de subalternidade, e a falta de consciência dos direitos mínimos já garantidos, não apenas na legislação, mas já concretizados, como é o caso das máquinas de datilografia braile, regletes, bengalas longas, papel braile, livros em braile (ainda que ocorram faltas periódicas desses materiais). Isto porque

[...] as limitações relativas às necessidades de comunicação e intercâmbio com o mundo natural e social dos portadores de uma distinção biológico-físico-sensorial [...] não são decorrentes de uma incapacidade inata, mas simplesmente de uma potencialidade não desenvolvida em decorrência de uma carência de recursos educativos e outras mediações histórico-sociais (ROSS, 1998, p. 79).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997, p. 37) contém uma recomendação passível de constituir-se numa mediação significativa quando se refere à contratação e formação de pessoal docente. Diz respeito à oportunidade que os alunos com necessidades educacionais especiais necessitam de relacionar-se com profissionais da educação com deficiência, os quais atuariam como modelos para esses alunos.

Considerações Finais

A realização deste estudo possui significados para além da formação acadêmica, no movimento das pessoas cegas e com visão reduzida, na ampliação do debate a respeito da escolarização de tais indivíduos, com a finalidade de qualificar positivamente esse processo. Mais do que um processo de escolarização, é a concretização do direito ao conhecimento, à humanização, à participação “dos frutos da civilização, de sua construção e do progresso resultante de seu trabalho” (ROSS, 1998, p. 98).

A partir de discussões da Acadevi, no decorrer dos anos, muitas ações foram realizadas, criando condições concretas para que as pessoas cegas e com visão reduzida refletissem a respeito de suas próprias necessidades e sobre como poderiam ser possibilitados os processos para sua superação (ACADEVI, 2002). Essa prática, que passou tanto nas reuniões mensais²², como nos seminários²³, nos encontros²⁴ e cursos de formação²⁵, vem ao encontro dos fundamentos teóricos que embasaram este estudo, buscando, no materialismo histórico, sua sustentação. Compreende, portanto, a constituição de indivíduos com deficiência, sua humanização, pelo modo como eles se apropriam dos instrumentos historicamente produzidos.

Os conflitos gerados em face das diferentes reivindicações por direito à educação pública, gratuita, adequada e de qualidade e pelo exercício pleno da cidadania, pelo acesso ao trabalho digno e à condição humana justa vêm, contraditoriamente, criando as condições objetivas e subjetivas para conquistar tais direitos. No momento em que as oportunidades educacionais são negadas no seio da prática social, nasce um processo de luta por novos direitos constitucionais e por consequência uma nova organização social, uma nova prática e o acesso a novas formas de educação e de trabalho; nasce um novo cidadão (ROSS, 1998, p. 87).

Ao entrar em contato com estudos, como os de Vigotski, obteve-se maior clareza a respeito de processos educacionais que, por considerarem o homem como um produto

²² Desde 1995, no último sábado do mês, os associados reúnem-se em torno de temas formativos, definidos no início de cada ano.

²³ A Acadevi realizou quatro seminários de cegos, a saber: I Seminário - Da Tutela à Cidadania, em 1997; II Seminário - O Cego na Sociedade, em 1998; III Seminário - O Trabalho na Formação do Sujeito Histórico, em 1999; e o IV Seminário - Educação Inclusiva: o Processo de Ensino / Aprendizagem do Aluno Cego na Escola Comum, em 2001, em conjunto com a União, Secretarias Municipais de Educação e de Ação Social, de Cascavel, Secretarias de Estado da Educação, da Criança e Assuntos da Família, do Emprego e Relações do Trabalho (ACADEVI, 2002).

²⁴ Encontro de Cegos Usuários de Informática da Região Sul, em 1999, Encontro Estadual de Cegos do Ensino Superior, em 2000, Encontro Regional Oeste de Cegos, em 2000 (ACADEVI, 2002).

²⁵ A Participação Política das Pessoas Cegas, em 1999, A Função da Direção e a Ética do Dirigente, em 2000, A Posse Privada dos Meios de Produção Enquanto Base da Exclusão das Pessoas Cegas, em 2001 (ACADEVI, 2002).

histórico, conseguem embasar questões pedagógicas e sociais antes não solucionadas e que, na sua grande maioria, imputavam unicamente ao sujeito as causas de seu fracasso.

As concepções de deficiência e de cegueira, arraigadas, de geração em geração, em fundamentos arcaicos, somam-se aos conceitos hierarquizados e naturalizantes do liberalismo, aprisionando alunos e professores. Como salienta Omote (2001),

[...] é necessário que toda essa discussão de hoje resulte em mudanças significativas no modo de conceber as deficiências, tratando-as no contexto das diferenças em geral. **As concepções que se têm acerca de deficiências certamente orientam as ações planejadas e praticadas em relação a pessoas deficientes** (OMOTE, 2001, p. 48, grifos nossos).

As mudanças pretendidas precisam ser de uma concepção de homem e de sociedade, diversa da ordem presente, na qual se valorizam as múltiplas faces do indivíduo na direção de uma educação omnilateral, da qual ele próprio seja o sujeito. Para realização dessa tarefa, é necessária a luta pela transformação da sociedade.

A pesquisa apresentada possibilitou o encontro com a realidade dos alunos com deficiência visual que frequentam o ensino fundamental. O reconhecimento de quem são eles, que escola e série frequentam, como se relacionam com os professores e colegas, e como é o seu desempenho, em termos de aprendizagem escolar, são discussões que conduzem à reflexão sobre as políticas públicas para esse segmento.

O próprio MEC identifica o preconceito, a insuficiência de infraestrutura adaptada, a inadequação na capacitação de professores do ensino comum para atuarem com alunos com necessidades especiais, a insuficiência de equipamentos e materiais didático-pedagógicos, como condicionantes restritivos ao processo de inserção desses alunos, todavia, não aponta saídas. Direciona, sim, para a escola regular e para a sociedade civil a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apenas campanhas publicitárias não bastam, “é preciso investir no professor, valorizando-o com formação e com uma política salarial que não o obrigue a ter uma jornada de trabalho exaustiva e lhe permita preparar aulas e materiais didático-pedagógicos para utilizar em sala de aula” (APP, s/d., p. 19).

O que a análise dos dados da pesquisa indicou sobre o conhecimento demonstra o não reconhecimento da responsabilidade do professor da sala comum com a aprendizagem do aluno cego e com visão reduzida. Esse aluno tem um ‘professor particular na educação especial’, que resolve o que é deficitário na sala de aula. O atraso, e mesmo a inexistência de livros impressos no sistema braile, para alunos cegos, ou com ampliação gráfica, para alunos com visão reduzida, é recebido com certa naturalidade. A esse aluno, não apenas é negado o direito ao livro didático; tal direito nem ao menos é considerado!

A fragilidade da maioria das famílias para lidar com essa questão é evidenciada na atitude submissa à falta de condições dos CAEDVs e da Central de Confecção de Material Braile. Como entender, então, a não indignação, a passividade, a submissão consentida?

A falta da informação, constituidora de consciência, alia-se à sobrecarga de compromissos com os filhos cegos e com visão reduzida. Protelam-se as tomadas de decisão e os problemas avolumam-se. É evidente a diferença nas atitudes e nas condições daquele aluno com deficiência visual cuja família tem participação no movimento de pessoas cegas.

Por outro lado, “é preciso entender que participação que dá certo traz problemas. Pois este é o seu sentido. Não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém” (DEMO, 1993, p. 2). Resta a indagação: que poder é esse, nas mãos de alguns profissionais, que diminui o espaço do outro, que não lhe permite o crescimento, a aprendizagem, que o mantém como um homem de terceira categoria²⁶? Que poder é esse, que, ao aprisionar o outro, aprisiona também quem o detém?

Ações cooperativas entre a escola, família e professores especializados são vitais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança cega e com visão reduzida. Considerar essa criança na sua totalidade e oportunizar as condições de sua aprendizagem são tarefas diuturnas e integradas, para cuja consecução concorrem todos os que com ela se relacionam. Há ausência do debate, do estudo conjunto para a análise das atitudes do aluno com deficiência visual que produzem a lentidão na sua aprendizagem, pela restrição de suas experiências e pela falta das condições concretas, como materiais adaptados, livros em braile etc.

A própria escola comum vive o conflito constante de não refletir sobre a sua prática. O que dizer, então, da inclusão de alunos cegos e com visão reduzida? Abandonados a si mesmos e aos seus colegas, demonstram com clareza a força da supercompensação e até seus professores admiram a proeza! Sim, porque muitos alunos aprendem a despeito da escola!

O grupo de trabalho sobre Educação Especial, do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, reunido em junho de 1997, na cidade de Araucária-PR, discutiu pontos essenciais que foram encaminhados como propostas para o anteprojeto da lei do sistema de ensino. Entre eles, foram destacados como imprescindíveis para efetuar-se o processo gradual de inclusão escolar:

- a integração técnico-pedagógica entre os professores do ensino regular e especial para planejamento e realização de um trabalho conjunto;
- a capacitação dos professores de ensino regular para o embasamento teórico e prático necessário para realizar um trabalho de qualidade com os alunos com necessidades educativas especiais, inseridos nas classes do ensino regular;
- integração das equipes de educação especial e regular nas secretarias estadual e municipais de educação para planejamento, organização de seminários, discussão com os professores do ensino comum especial, bem

²⁶ Silveira Bueno (1993) considera o aluno com deficiência como um cidadão de terceira categoria, por possuir a marca da excepcionalidade; os de primeira categoria seriam os membros dos extratos sociais superiores e os de segunda são os membros das classes subalternas.

como a realização dos cursos de capacitação e orientação aos professores que terão em suas classes alunos com necessidades especiais;

- valorização do professor e necessidade de dar-lhe condições de trabalho para poder participar de grupos de estudos, planejar, preparar aulas e material didático-pedagógico dentro de sua carga horária, com a implantação da hora-atividade para todos, do ensino regular e especial (APP, s/d., p. 58).

As discussões desse grupo também remetem à formação de professores, indicando a reabertura dos cursos de magistério nas escolas públicas e a reestruturação dos cursos de pedagogia. Os cursos de magistério foram fechados nos colégios estaduais do Paraná, ao final da década de 1990, e também a oferta de estudos adicionais para a formação de professores para a Educação Especial, ao mesmo tempo em que o Conselho Nacional de Educação aprovava a resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, em 19 de abril de 1999, instituindo as diretrizes nacionais para a formação de docentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. No seu artigo 9º, as diretrizes abrem a possibilidade de formação para a área de educação de portadores de necessidades educativas especiais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

Em Cascavel, apesar da interrupção da oferta do curso de magistério público, a formação de professores ocorre nos cursos de pedagogia, os quais contemplam conteúdos sobre educação especial e uma das instituições de ensino superior oferece o curso de pedagogia com habilitação em educação especial. Esporadicamente, realizam-se cursos de especialização *lato sensu* em educação especial. Dessa forma, há uma possibilidade de capacitação e de formação de professores, conforme a resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, em 11 de setembro de 2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

A formação dos professores apresenta lacunas no que se refere aos processos de aprendizagem. Ao manifestarem a evidência da função central da linguagem na aprendizagem dos alunos cegos e com visão reduzida e reconhecerem as relações sociais como fator de superação da deficiência, não se pôde perceber uma compreensão do quanto essas questões são fundamentais no desenvolvimento infantil. Muitas das dificuldades reportadas ao ensino de alunos cegos poderiam valer-se da mesma metodologia para todos os alunos, pois, segundo Vigotski (1997),

[...] as leis que dirigem o desenvolvimento, tanto da criança normal como a que possui uma deficiência, na base são as mesmas, igualmente às leis da atividade vital, fundamentalmente são iguais em condições normais como em condições de enfermidade do funcionamento de algum órgão ou do organismo em geral (VIGOTSKI, 1997, p. 173).

Dessa forma, é fundamental comparar esses desenvolvimentos, identificando as regularidades gerais e as expressões peculiares variantes do desenvolvimento infantil, considerando o coletivo como fator desse desenvolvimento. Como reafirma Vigotski (1997, p. 173), “a investigação das funções psíquicas superiores no seu desenvolvimento nos convence de que estas funções têm uma origem social, tanto na filogênese como na ontogênese”. Manifestam-se, portanto, como uma função coletiva, como um meio de adaptação social, numa categoria interpsicológica, e, mais tarde, como uma conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, numa categoria intrapsicológica.

Os esforços despendidos por muitos dos professores nas suas práticas pedagógicas denotam com clareza as possibilidades existentes de mediação intencional e deliberada, todavia, falta-lhes a formação específica.

Em relação à educação escolar de pessoas cegas em Cascavel, esta pesquisa foi um início. Novas pesquisas poderão constituir-se, aprofundando estudos importantes e necessários em face das atuais políticas de inclusão escolar e social.

Por fim, acredita-se que esta obra possa subsidiar reflexões dos professores e pais a respeito da aprendizagem de alunos cegos e com visão reduzida, tarefa que a Unioeste tem condições de desenvolver por meio de projetos de extensão do Programa de Educação Especial, assim como outras instituições de ensino superior, que também formam professores. Além disso, a pesquisa relatada neste livro possui um caráter de levantamento da situação de escolarização de crianças e adolescentes com deficiência no ensino fundamental, contendo as condições enfrentadas e os desafios presentes no início deste século, o que constitui conteúdo possível de ser aproveitado em discussões para a definição de uma política municipal de educação especial, que poderá estender-se às escolas estaduais.

Como afirma Ross (1998, p. 67), “as políticas de educação e de humanização pelo trabalho são definidas de acordo com os ritmos das pressões populares. É a prática social que dá legitimidade a essas políticas”, portanto, serão a Acadevi e o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência que poderão exercer liderança para encontrar novos elementos que subsidiem as suas lutas.

Referências

- ACADEVI. Associação Cascavelense de Deficientes Visuais. **Estatutos**. Cascavel, PR: Cartório de Registros de Títulos e Documentos de Pessoas Jurídicas Marchesini Costa. Reg. sob nº 1565-03 no livro APJ, em 26/01/2000.
- ACADEVI. **Relatório**: ACADEVI, um jeito diferente de fazer movimento de cegos. Cascavel, PR, 2002. (mimeo. e arquivo digitalizado) 146 p.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMARAL, L. A. Formação profissional e concepção de deficiência: onde o ponto de encontro? In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 65-75.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. *et al.* Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, fev. 2000.
- APADEVI. Associação de Pais e Amigos de Deficientes Visuais. **Projeto político pedagógico**. Curitiba, 2001. (mimeo).
- APP – Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais. **Necessidades educativas especiais**: realidade e perspectivas para a educação pública. Curitiba: APP, s.d.
- ARROYO, M. G. Fracasso – sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-26.
- BASSEDAS, E. *et al.* **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BECKER, E. *et al.* **Deficiência**: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Braziliense, 1985.

BORGES, J. A. DOSVOX: uma nova realidade educacional para deficientes visuais. *In*: Congresso ibero-americano de educação especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**, Foz do Iguaçu, 1998. v. 4. p. 76-81.

BRAGA, M. M. S.; POKER, J. G. A B. A igualdade como respeito à diversidade. *In*: Jornada de Educação Especial: A educação no terceiro milênio: espaço para a diversidade, 6., 2002, Marília. **Resumos [...]**, Marília, São Paulo: UNESP, 2002, p. 23.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta educacional para deficientes visuais**. v. 1 e 2. Brasília, MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa**. Brasília: CFE/INEP/Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. (Série Institucional: 1).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1994b. (Série Diretrizes: 8).

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**. São Paulo: NEWSWORK, 1993.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se inter cruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2/1999**, em 19 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**, em 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CORDE. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. CVI. Centro de Vida Independente. **Mídia e deficiência**: manual de estilo. Brasília: CORDE/CVI, 1994.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. *In*: PIMENTEL, D. *et al.* (Orgs.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985, p. 78-107.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

CROCHÍK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. *In*: CONSELHO DE PSICOLOGIA. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 13-22.

CUTSFORTH, T. D. **O cego na escola e na sociedade**: um estudo psicológico. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1969.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1993.

DEMO, P. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DENARI, F. E. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001, p. 177-181.

DIDEROT, D. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ENNALS, P.; CAMPOS, M. Qual é a eficiência dos educadores como parceiros na preparação das crianças para a vida? *In*: CONGRESSO MUNDIAL DO INTERNACIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT – ICEVI, 10., 1997, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo, 3 a 8 de agosto de 1997.

FIGUEIRA, F. G. O trabalho como primeira necessidade humana: uma concepção de história. **Cadernos do arquivo de história contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 1-31, ago. 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GUHUR, M. L. P. **Representação da deficiência mental**: esboço de uma abordagem histórica. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1992.

HALLIDAY, C. **Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança visualmente incapacitada**: do nascimento à idade escolar. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1975.

HEWARD, W. L.; ORLANSKY, M. D. **Programas de educación especial**. v. 2. Barcelona: Ediciones CEAC, 1992. p. 144-185.

JIMENEZ, R. B. Educação especial e reforma educativa. *In*: JIMÉNEZ, R. B. (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997. p. 9-19.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEMOS, E. R. A educação dos cegos. **Contato**, São Paulo: Laramara, Ano 4, n. 6, p. 7-19, set. 2000.

MACHADO, A. C. Recuperação do cego: psicológica, social e culturalmente. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PREVENÇÃO DA CEGUEIRA, 4., 1980, Belo Horizonte. **Relatório oficial**. v. 2. Belo Horizonte/MG, 28 a 30 de julho de 1980, p. 523-524.

MACHÍN, R. L. Actualidad en educación de alumnos con necesidades educativas especiales. *In*: MACHÍN, R. L. (Org.). **Educación de alumnos con necesidades educativas especiales: fundamentos e actualidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. Adaptações curriculares. *In*: JIMÉNEZ, R. B. (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997. p. 53-82.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. Deficiente visual e acção educativa. *In*: JIMÉNEZ, R. B. (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997. p. 317-347.

MARTÍN, M. B. *et al.* **Niños y niñas con baja vision**: recomendaciones para la familia y la escuela. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

MARTÍN, M. B. *et al.* **Niños y niñas con ceguera**: recomendaciones para la familia y la escuela. Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro Editora, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual** – orientando professores especializados. Brasília: MJ/CORDE, 1990.

MASINI, E. F. S. A educação do portador de deficiência visual (d.v.) – as perspectivas do vidente e do não-vidente. *In*: ALENCAR, E. M. L. S. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 82-103.

MASINI, E. F. S. Integração ou desintegração: uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, SENAC, 1997. p. 32-38.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. *In*: Congresso ibero-americano de educação especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**, Foz do Iguaçu, 1998. v. 1, p. 48-53.

MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001, p. 53-64.

NERES, C. C. Os portadores de necessidades especiais: aspectos históricos. *In*: Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. Campinas, HISTEDBR, 2002. **Anais [...]**, Campinas, 2001. 1 CD-ROM.

NOVO IPC. **Instituto Paranaense de Cegos**. s.d. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/>. Acesso em: 07 out. 2020.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 183-197.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001, p. 45-52.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Proposta educacional para atendimento à pessoa portadora de deficiência visual**. Curitiba: 1992 (mimeo).

PARANÁ. **Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial**. Curitiba: SEED, 1994 (mimeo).

PARANÁ. **Política de educação inclusiva para o estado do Paraná**. (documento preliminar). Curitiba: SEED, 2000 (mimeo).

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

ROSS, P. R. Educação trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 53-110.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, L. H. *et al.* (Orgs.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O deficiente visual na classe comum**. São Paulo: SE/CENP, 1987.

SCHOLL, G. T. A educação de crianças com distúrbios visuais. *In*: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. v. II. Porto Alegre: Globo, 1975.

SEGUNDA MOSTRA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. Cascavel, PR, 2002. 1 folder, 31 cm x 21 cm.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração /segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

SILVEIRA BUENO, J. G. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. *In*: CONSELHO DE PSICOLOGIA. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

SOMBRA, L. A. **Educação e integração profissional de pessoas excepcionais**: análise da legislação. 1983. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

TREVISAN, L. C. **Reflexões de um barraqueiro**. Curitiba: IPC, 2000. (mimeo e arquivo digitalizado) 14 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURECK, L. T. Z. Programa institucional de ações relativas às pessoas portadoras de necessidades especiais. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 17., 1999, Cascavel. **Anais [...]**, Cascavel: Edunioeste, 1999, p. 64-65.

TURECK, L. T. Z. Ingresso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. *In*: CONGRESSO DE PEDAGOGÍA, 2001, Havana. **Anais [...]**, Havana, 2001. 1 CD-ROM.

VEIGA, J. E. **A vida de quem não vê**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1946.

VEIGA, J. E. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1982.

VIGOSTKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *In*: VIGOSTKI, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOSTKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.

VIGOSTKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZENI, M. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos**: Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX). 1997. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

Índice Remissivo

A

aprendizagem, 9, 15, 20, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 53, 61, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86
autonomia, 8, 9, 13, 35, 65, 74

B

braille, 8, 13, 29, 31, 40, 41, 43, 45, 49, 53, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 71, 74, 75, 77, 78

C

cegueira, 9, 10, 24, 29, 30, 31, 33, 37, 38, 40, 48, 49, 51, 63, 64, 77, 81, 87
concepções, 9, 10, 21, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 36, 61, 66, 73, 77
conhecimento, 10, 11, 16, 17, 19, 24, 33, 38, 52, 53, 60, 61, 62, 64, 76, 77, 86

D

defeito, 23, 36, 37, 38, 46
deficiência visual, 9, 15, 29, 30, 31, 33, 36, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 82, 86
desenvolvimento, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 26, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 47, 49, 51, 53, 54, 62, 63, 69, 71, 74, 78, 79, 80, 82, 84

E

educação de cegos, 41, 42

F

funções psíquicas superiores, 35, 37, 38, 80

H

história, 8, 20, 22, 24, 34, 38, 39, 44, 47, 73, 74, 84, 86

M

mobilidade, 8, 11, 32, 49, 61, 62
movimento, 8, 16, 43, 47, 50, 76, 78, 81

N

necessidades especiais, 27, 28, 63, 70, 77, 79, 86, 88

P

PRO.SOM, 90

R

reglete, 61, 62
relevô, 13, 39, 40, 52, 53, 66, 68

S

sorobã, 49, 53, 62, 66
supercompensação, 37, 62, 78

V

vida diária, 8, 32, 49, 62
visão reduzida, 8, 9, 10, 13, 15, 29, 30, 31, 45, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80

Sobre a autora

Lucia Terezinha Zanato Tureck é pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Cascavel. Exerce a coordenação adjunta do Núcleo de Educação a Distância (NEaDUNI) da Unioeste. É membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo do Oeste do Paraná (HISTEDOPR), do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste e do Grupo de Pesquisa Tradução, Processos de Criação e Mídias Sonoras (PRO.SOM), da UFBA. Participa do movimento social de pessoas com deficiência de Cascavel, Paraná.

O cego, como personalidade, como uma unidade social, encontra-se numa posição muitíssimo favorável: ele tem a linguagem e, junto com ela, a possibilidade de validade social. Desse modo, a leitlína da psicologia do homem cego está dirigida à superação do defeito por meio de sua compensação social, por meio do conhecimento da experiência dos videntes, por meio da linguagem. A palavra vence a cegueira.

Eis aqui porque a pedagogia dos cegos deve levar em conta o problema da colaboração com os videntes, que se revela como um problema pedagógico e metodológico fundamental para o ensino dos cegos. O pensamento coletivo é a fonte fundamental da compensação das consequências da cegueira. Ao desenvolver o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos, nesse ponto fraco, toda a cadeia criada em torno do defeito e eliminamos a própria causa do insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança cega, descobrindo, ante ela, possibilidades infinitas e ilimitadas.

(Vigotski, 2019)