

INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: PROCEDIMENTOS DOS PROFESSORES

Gloria Suely Eastwood Romagnolli
Professora de Educação Especial - Área Visual

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar os procedimentos dos professores do Ensino Comum com alunos de baixa visão. Os dados foram coletados, através de questionários, com 20 professores de Escolas públicas das séries finais do Ensino Fundamental que lecionam em classes onde estão incluídos estes alunos. Os resultados demonstram a falta de informação e formação dos docentes para atuarem com alunos com baixa visão. Eles estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e necessitam de formação e apoio. Como sugestões se destacam: formação continuada, infra-estrutura e materiais adequados, apoio pedagógico especializado, redução de número de alunos nas turmas de inclusão, adaptação de currículos, apoio da família. Os dados permitem identificar vários aspectos necessários a efetivação da inclusão dos alunos com baixa visão.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Procedimentos de professores, Alunos com Baixa Visão.

INTRODUÇÃO

Considerando os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, que centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, torna-se fundamental a preparação dos profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências.

Nesta perspectiva e visualizando a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do ensino regular, este trabalho tem por objetivo analisar os procedimentos dos professores com o aluno de

baixa visão, bem como apresentar os recursos ópticos, pedagógicos e as adequações que ampliem as condições para a apropriação do conhecimento.

O escolar com baixa visão pode encontrar dificuldades no processo educativo pelo fato de não existirem recursos materiais e humanos apropriados. Como consequência dessa situação, não recebe estímulo para a utilização do potencial visual e poderá estar fadado ao fracasso escolar. Em geral, professores do ensino fundamental não recebem em seus currículos de formação, preparo especial para lidar com estes alunos..

O pressuposto deste artigo é o seguinte: a educação de qualidade ou a Inclusão Escolar do aluno com baixa visão implica conhecer quem é esse aluno, como e quanto ele vê, qual é o seu olhar sobre o mundo que o rodeia, e compreender como ele enxerga. Somente com conhecimento e empatia (ciência e vínculos), pode-se compreender o que é ter baixa visão.

Tendo em vista a perspectiva de uma escola inclusiva, acredita-se que o conhecimento dos professores sobre o deficiente visual, suas dificuldades afetivo-emocionais, recursos ópticos e não ópticos, adequações curriculares e na sala de aula e de recursos didático-pedagógico ,é de suma importância para sua inclusão.

Este trabalho propõe-se a discutir a Inclusão do aluno com baixa visão no ensino comum do ponto de vista de seus professores, visando detectar as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos no trabalho escolar, apontar suas sugestões para enfrentá-las e superá-las.

Neste artigo, serão apresentados alguns resultados da pesquisa realizada pela autora com professores do ensino regular que ministram aulas para alunos com baixa visão. Considerando o papel desempenhado por estes profissionais no processo inclusivo, detectamos o seu nível de conhecimento sobre **o aluno com baixa visão** e suas dificuldades, o que poderá contribuir para a Educação de Qualidade, evitando a “inclusão excludente”.

INCLUSÃO – PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E LEGAIS

De acordo com o Relatório sobre o Parecer CNE/CEB 17/2001-“Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001, p.5-7), o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Também ao mostrar consonância com os postulados estabelecidos em Salamanca (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Desse documento, ressaltam-se alguns trechos que justificam as linhas de propostas apresentadas no Relatório:

- “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”;
- “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades
- “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”
- “... as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. (...) deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo”;
- “... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais”;

- “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente”;

- “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências.”

Os pressupostos filosóficos da Educação Inclusiva são explicitados pelo MEC/SEESP (2004, p. 8-10), ao afirmar que “o respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo deste princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social”.

Segundo o Relatório sobre o parecer do CNE n. 017/2001(p.11), “a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional”.

A Constituição Federal do Brasil assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, quando reza no caput do seu Art. 5º que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (CF - Brasil, 1988).

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes.

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas.

Vários desafios são lançados aos professores quando há uma reflexão mais detalhada sobre a educação inclusiva, embora não se concentre nele toda a responsabilidade seu desempenho é primordial neste processo. Os docentes precisam de apoio para afrontar o desafio de uma escola inclusiva, que implica em mudanças em suas práticas pedagógicas.

A formação é uma estratégia fundamental para contribuir com estas mudanças. Os professores necessitam ter conhecimentos básicos teórico-práticos em questões como: atenção à diversidade, adequações curriculares, avaliação diferenciada e às necessidades educacionais específicas e mais relevantes, associadas aos diferentes tipos de deficiência, situações sociais e/ou culturais.

A inclusão deve ser um projeto da comunidade educacional que requer a participação dos pais e pode contar com a participação de

outros segmentos da sociedade, já que somente na medida em que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e promoção de todos e de cada um dos alunos.

Para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialista e entre os próprios alunos.

A questão central é como organizar as situações de ensino para garantir o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades de cada um. A resposta à diversidade implica a utilização de uma variedade de estratégias metodológicas e a adaptação das tarefas de aprendizagem às possibilidades dos alunos.

A Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) situa sua política como “inclusão responsável”, no documento “Inclusão e Diversidade: Reflexões para a Construção do Projeto Político Pedagógico” (DEE, 2006, p. 6).

Neste documento, afirma sua posição e a necessidade de se respeitar e atender às diferenças individuais, utilizando como um dos referenciais EDLER CARVALHO (SEED/DEE,2006, p.6):

Adotamos como um dos referenciais a concepção segundo a qual a inclusão educacional é mais que a presença física, é muito mais que acessibilidade arquitetônica, é muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares.

No documento, a SEED/DEE afirma que uma inclusão responsável requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais.

Segundo MATISKEI, em “Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas (SEED/DEE, 2004, p.15):

O desafio da inclusão escolar é enfrentado pela Secretaria de Estado da Educação como uma possibilidade de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas

de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula.

A Deliberação Nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação, referente à Educação Especial estabelece no cap.III –seção I – art. 9º: “O estabelecimento de ensino regular de qualquer nível ou modalidade garantirá em sua proposta pedagógica o acesso e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais”.

Na Seção II – Dos Serviços e Apoios Especializados, são considerados serviços e apoios pedagógicos especializados os de caráter educacionais diversificados ofertados pela escola regular, para atender às necessidades educacionais especiais do aluno.

No art. 13, garante-se o apoio para esses educandos: “Para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser previstos e providos pela mantenedora, quando necessário, os serviços de apoio”.

No caso específico do deficiente visual, os serviços de apoio devem ser através do professor com habilitação ou especialização em Educação Especial (professor itinerante), dos Centros de Atendimento Especializado em Deficiência Visual- CAEDV, dos Centros de Apoio Pedagógico- CAP e de recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos (Art.13 –I, II, VI, VIII).

CONHECENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

A pessoa com deficiência visual é aquela que tem baixa visão ou é cega. Segundo M. M. G. BRUNO (1997, p.07), do ponto de vista educacional, têm-se considerado deficiente visual, após avaliação funcional da visão:

- Pessoas cegas, que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”, cujo processo de aprendizagem se fará através da integração dos sentidos: tátil- sinestésico- auditivo-

olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como principal meio de leitura e escrita

- Pessoas com baixa visão, que apresentam “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.

O que é baixa visão ou visão subnormal?

Considera-se baixa visão ou visão subnormal a alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, dificuldades de adaptação à luz e ao escuro e para a percepção de cores, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho individual da pessoa.

A perda da função visual se manifesta em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. Pessoas com baixa visão necessitarão, para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, de recursos específicos (lupas de apoio, telelupa, material com caracteres ampliados, etc.), capazes de maximizar a eficácia de seu resíduo visual. Para K. M. M. CARVALHO (1992, p. 13):

Visão subnormal (VSN) é uma perda severa de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. No entanto, a capacidade funcional não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no desempenho.

Retomando BRUNO (1997, p. 8-9) , em 1992, em Bangkok – Tailândia, o Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (C.I.E.V.I) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) reuniram-se para discutir o atendimento das crianças com baixa visão no mundo e elaboraram uma nova definição incluindo a avaliação educacional e a clínica.

Recomendaram uma avaliação clínico-funcional tendo em vista que o desempenho visual é mais um processo funcional do que simples expressão numérica de acuidade visual.

Diante disso, foi proposta a seguinte definição:

Baixa Visão:

- comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento e ou correção de erros refracionais comuns
- acuidade visual inferior a 0,3, até percepção de luz;
- campo visual inferior a 10° do seu ponto de fixação;
- capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas.

São recomendações da OMS/I.C.E.V.I:

Os critérios visuais incluídos nessa definição seguem a Classificação Internacional das Doenças (CID) 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 aos contrastes e adaptação à iluminação.”

Desta forma, propõe-se uma avaliação clínico-funcional realizada por oftalmologista e professor especializados em baixa visão, levando em conta:

Avaliação Clínica, realizada pelo médico oftalmologista:

- 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, realizada pelo professor especialista:

É a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para a realização de 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 atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade;
- a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes;
- adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada.

A avaliação funcional da visão deve ser realizada por professor especialista na área de deficiência visual.

Funções Visuais

Para CARVALHO et al (1994, p.14-17) muitas funções visuais podem estar comprometidas na pessoa com baixa visão: acuidade visual, campo visual, adaptação à luz e ao escuro e percepção de cores, dependendo do tipo de patologia, ou seja, do tipo de estrutura ocular que apresenta lesão.

As perdas relacionadas à acuidade visual referem-se ao uso da visão central, as relativas ao campo visual, referem-se ao uso da visão periférica.

Acuidade visual

A acuidade visual refere-se à distância que um determinado objeto pode ser visto, é função da mácula, ponto central da visão. Esta é a região da retina que apresenta os cones, células especializadas pela visão de detalhes e cores. Qualquer lesão na mácula pode comprometer a leitura e escrita, bem como a identificação de cores e a sensibilidade de contrastes.

Campo Visual

Quando fixamos um ponto, o fazemos com a mácula. Cada olho poderá, em torno deste ponto de fixação, ver uma área ampla que se chama campo visual.

A visão periférica é medida pelo campo visual e é função dos bastonetes, que são as células da retina periférica especializadas em visão noturna.

Patologias que afetam a visão periférica causam grande dificuldade de locomoção, obrigando a pessoa a usar bengala longa ou a companhia de um guia vidente para as atividades diárias,

provocam redução do contraste e aumento do ofuscamento e baixa visual em ambientes com pouca luz.

Quais são as dificuldades afetivo-emocionais das pessoas com baixa visão?

Segundo AMIRALIAN (2004, p. 15-28), existem dois problemas específicos às pessoas com baixa visão que trazem complicações para a sua educação e a organização de sua personalidade: a falta de identificação desses alunos como pessoas com baixa visão e o deslocamento de suas problemáticas para outras áreas.

Esses alunos quase nunca são tratados como pessoas que possuem capacidade limitada para perceber visualmente o mundo ao seu redor, são tratadas às vezes como cegas e em outros momentos como pessoas visualmente normais.

Não existe uma compreensão clara e definida do que sejam pessoas com baixa visão, em geral, só se reconhece duas possibilidades: ser cego ou um dos que enxerga. Por essa razão, suas dificuldades de aprendizagem ou afetivo-emocionais raramente são relacionadas às dificuldades de percepção visual e são tratadas como outros problemas.

AMIRALIAN (2004, p.20) afirma que “a ausência de clareza sobre como essas crianças percebem o mundo os levam [pais e professores] a considerar as suas dificuldades como decorrentes de outras incapacidades pessoais, e não de sua limitação para enxergar”.

Segundo a autora, as dificuldades encontradas por esses alunos, seja na realização das tarefas escolares ou nos comportamentos sociais, são, na maioria das vezes, computadas à ineficiência, à incapacidade mental ou à falta de vontade.

Retomando AMIRALIAN (2004, p.22): “Sabe-se o que é enxergar ou não enxergar, mas é muito difícil compreender limitações que variam não só em relação à acuidade visual, mas, também, em relação ao campo visual, à sensibilidade aos contrastes, à adaptação à luz e ao escuro, à percepção de cores e principalmente, à eficácia no uso da visão”.

O funcionamento visual da pessoa com baixa visão está relacionado com a maior ou menor capacidade para utilizar o resíduo visual na realização de tarefas cotidianas. A experiência mostra que essas pessoas se diferenciam na habilidade de utilizar a visão que depende não apenas da patologia ocular, mas também, da eficácia do uso da visão.

Elas apresentam funcionamento visual o mais variado possível: algumas têm dificuldade para enxergar a mais de três metros de distância, outras podem ter mais dificuldade para enxergar de perto, definir imagens, cenas, cores, decodificar letras, copiar da lousa e ler.

Há alunos que necessitam do aumento de contraste, de ampliação dos materiais, aumento ou controle da iluminação para uma boa resolução visual. A adaptação dos recursos ópticos e/ou dos materiais compensa ou minimiza as dificuldades visuais.

Duas pessoas com a mesma acuidade visual podem funcionar visualmente de maneira diferente, além disso, podem ter eficiências visuais diferentes, como no caso de uma delas considerar certa tarefa de fácil execução e a outra considerá-la difícil.

Por esse motivo, não há “receitas” de atuação e nem é possível fazer generalizações na avaliação desses indivíduos, daí a importância da avaliação funcional da visão feita pela professora especializada em Deficiência Visual.

Para AMIRALIAM (2004, p. 22-24) as crianças e jovens com baixa visão vivenciam cotidianamente algumas dificuldades básicas: a questão da identidade e a questão da pertença. Questões que, acredita, possam constituir um ponto de partida para uma maior compreensão das dificuldades que vivem.

Segundo a autora, “a identidade pessoal é a condição básica para o desenvolvimento psíquico do ser humano. Saber ‘quem sou eu’ é um sentimento fundamental do ser humano, ele nos diz o que somos e como somos”.

A baixa visão dificulta a construção e definição da identidade pessoal desde o seu início, devido à dificuldade da mãe de identificar-se com seu bebê “diferente” e pelas dificuldades que são vivenciadas

nas relações interpessoais entre os que enxergam normalmente e os que possuem baixa visão.

De acordo com AMIRALIAN (2004, p.24) “como as crianças com baixa visão ou são consideradas e tratadas como crianças cegas ou tratadas e consideradas como crianças videntes, ela não têm um espelho que reflita aquilo que elas realmente são.”

Nas relações interpessoais, o olhar do outro (em situações familiares, profissionais e sociais) com frequência reflete ambigüidade: Ele está enxergando ou não? Como devo tratá-lo, como cego ou vidente? Como relacionar-se com uma pessoa com baixa visão? Para AMIRALIAN ((2004, p. 25):

Esse espelho distorcido concorre para uma identidade pessoal indefinida, reafirmando sua insegurança: quem sou eu?,sou cego?, mas eu enxergo – sou vidente?, mas por que outros são capazes de perceber coisas que eu não percebo? Essa incerteza sobre si mesma leva a criança, com frequência, a desenvolver uma auto-imagem negativa, dependência do ambiente e alto nível de ansiedade.

O fato das pessoas não saberem como se relacionar com a pessoa com baixa visão faz com que suas necessidades nem sempre sejam satisfeitas, colaborando para dificuldades em sua identidade pessoal. Para AMIRALIAN, o que deve ser compreendido é que elas não são cegas nem videntes, e precisam construir uma identidade como pessoas com baixa visão.

A questão da pertença envolve a necessidade que todo ser humano tem de sentir-se como pertencente a um grupo. As crianças e jovens com baixa visão estão, com frequência, isolados. Não pertencem ao grupo de cegos, nem dos videntes.

A condição visual não deveria ser o principal fator na construção da identidade de qualquer pessoa, mas para todas que possuem qualquer limitação física ou sensorial, a condição de deficiência passa a ser a única pela qual a pessoa torna-se reconhecida e da qual se apropria.

AMIRALIAN conclui afirmando que “a ausência de um grupo definido de visão subnormal concorre para a dificuldade desses

indivíduos em se aliarem com outros para a formação de um grupo, levando-os mais uma vez à desconfiança no ambiente, ao isolamento e bloqueio na comunicação.”

A aceitação e flexibilidade do professor em relação à sua limitação é um dos principais fatores que afeta a inclusão do aluno com baixa visão. É necessário incluí-lo na sala de aula e no ambiente escolar, propiciar interação com seus colegas, promover sua socialização, resgatar sua auto-estima e cidadania!

Incidências da Deficiência Visual

Dados da Organização Mundial de Saúde revelam a existência de aproximadamente 40 milhões de pessoas deficientes visuais no mundo, dos quais 75% são oriundos de regiões consideradas em desenvolvimento.

O Brasil, segundo essa mesma fonte, deve apresentar taxa de incidência de deficiência visual entre 1,0 a 1,5% da população, sendo de uma entre 3.000 crianças com cegueira, e de uma entre 500 crianças com baixa visão. Observa-se que a proporção é de 80% de pessoas com baixa visão e de 20% de pessoas totalmente cegas. Calcula-se que os dados estimados poderiam ser reduzidos pelo menos à metade, se fossem tomadas medidas preventivas eficientes.

Segundo AMIRALIAN (2004, p.18), entre as pessoas com deficiência visual de 70% a 80% possui alguma visão útil; a não utilização efetiva do resíduo visual, por menor que ele seja, leva a uma diminuição da eficiência visual; o uso de qualquer resíduo visual poderá ajudar as pessoas com baixa visão na realização de inúmeras tarefas.

De acordo com a autora, o uso do resíduo visual ajuda as pessoas na constituição e organização do espaço, na coordenação dos movimentos, na mobilidade e locomoção, no contato e relação com o ambiente, na aprendizagem por imitação, na aprendizagem da leitura e da escrita, justificando-se a busca do melhor uso da visão que o indivíduo possui.

A melhora da capacidade visual poderá ser obtida por meio da utilização de recursos ópticos, tecnológicos e educacionais e pelo incentivo ao treinamento da visão (estimulação visual). O médico

oftalmologista encaminha os pacientes para a estimulação visual que é realizada pelo professor especializado na área visual.

Identificando a deficiência visual na Infância

,A cegueira é mais facilmente percebida que a baixa visão e geralmente diagnosticada mais cedo, a detecção precoce da deficiência visual pode constituir fator decisivo no desenvolvimento global da criança.

Através de condições de estimulação adequadas às suas necessidades de maturação, propicia-se o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e minimizam-se as limitações impostas pela incapacidade visual.

Durante as atividades escolares, a professora tem oportunidade de observar sintomas, posturas e condutas do aluno, que são sinais de alerta que indicam necessidade de encaminhamento para o médico oftalmologista:

Sintomas e sinais apresentados pelo aluno:

- tonturas, náuseas e dor de cabeça;
- sensibilidade excessiva à luz (fotofobia);
- visão dupla e embaçada.
- dor nos olhos

Condutas do aluno:

- levantar da carteira para enxergar no quadro
- dificuldade para discriminar e parear cores
- inclinar cabeça para um dos lados durante a leitura
- apertar e esfregar os olhos;
- irritação nos olhos após esforço visual
- olhos avermelhados e/ou lacrimejantes;
- pálpebras com as bordas avermelhadas ou inchadas;
- purgações e terçóis;
- estrabismo;
- nistagmo (tremor dos olhos);
- crosta presente na área de implante dos cílios;
- franzimento da testa, ou piscar contínuo, para fixar perto ou longe;

- dificuldade para seguimento de objeto;
- cautela excessiva ao andar;
- tropeço nos obstáculos que estão ao seu redor e queda freqüentes;
- desatenção em classe e falta de interesse;
- inquietação e irritabilidade;
- dificuldade para leitura e escrita;
- dificuldade na utilização da pauta
- aproximação excessiva do objeto que está sendo visto;
- postura inadequada;
- fadiga ao esforço visual.

Na maioria dos casos, o aluno apresenta apenas erro de refração (ametropias) facilmente corrigido com óculos, porém, o educando com baixa visão necessitará de outros recursos para favorecer sua integração e rendimento em sala de aula.

RECURSOS ÓPTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO

Muitos indivíduos com baixa visão, severa ou moderada, poderão se beneficiar da ajuda de recursos ópticos específicos, para perto ou longe, como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Os auxílios ópticos são dispositivos prescritos por um especialista (médico oftalmologista) e possuem uma ou mais lentes , que se antepõe entre o olho e o objeto, para aumentar ou ajustar a imagem visual.

Auxílios ópticos para perto:

Os auxílios ópticos para perto corrigem ametropias e possibilitam um aumento do objeto a ser visto. Utiliza-se, muitas vezes, mais de um auxílio para perto. São eles:

Óculos:

Muitos alunos com baixa visão têm prescrição de óculos para corrigir erros de refração que, apesar de não corrigirem a sua deficiência, melhoram o seu desempenho visual.

Verifique se o aluno tem óculos e estimule-o a usá-los, procure saber se servem para longe, perto ou para ambos, a fim de adequar seu uso. Nas altas correções, o aluno tem que aproximar-se muito do que está lendo e as atividades se tornam muito restritas.

Lupas:

As lupas são muito úteis para aumentar o material de leitura, mapas, gráficos, entre outros. Podem ser manuais ou de apoio, quanto maior o aumento da lupa menor o campo de visão, com isso há diminuição da velocidade de leitura e maior fadiga visual.

As lupas manuais são úteis para textos que não requerem leitura prolongada, quanto mais perto do olho a lupa estiver maior é o campo visual e vice-versa.

O aluno necessita ocupar as duas mãos, uma para segurar a lupa e a outra o objeto ou folha de trabalho e muitas vezes têm dificuldade de manter-se na mesma linha do texto, devendo utilizar régua ou tiposcópios como delimitadores da linha.

As lupas de apoio (ou de mesa) são auxílios muito fáceis de usar, são usadas por crianças menores porque não necessitam de boa coordenação motora. Têm uma distância de leitura normal e são úteis para a leitura de textos curtos e para pessoas que apresentam dificuldade em achar a distância focal dos auxílios, já que a sua distância de foco é fixa.

São auxílios de potência relativamente baixa, o que limita o seu uso para alunos com grandes perdas visuais. Tanto as lupas manuais como de apoio podem ser usadas como complementação de óculos especiais. Podem ser iluminadas, ou não, e ter diferentes formatos: lupas manuais, tipo régua, copo, folha, lanterna, gancho, etc.

Telemicroscópios em óculos:

São telelupas de acoplagem em óculos monoculares, binoculares ou manuais, que permitem trabalho em uma distância maior. Essas lentes, embora tenham restrição de campo, permitem conforto visual pela qualidade de iluminação e por deixar as mãos livres.

Auxílios ópticos para longe

Os auxílios ópticos para longe visam melhorar a visão à distância, através da correção de alterações ópticas e/ou aumento do tamanho do objeto a ser visto. São eles:

Óculos:

São considerados auxílios ópticos para longe no caso de altas ametropias (hipermetropia, astigmatismo e miopia) que muitas vezes, depois de corrigidas, melhoram a acuidade visual do aluno. Outras vezes, mesmo com a correção dos óculos, necessitam usar outros auxílios ópticos para longe.

Lentes de Contato:

As pessoas com altas ametropias são beneficiadas com o uso de lente de contato, pela melhora do campo visual, pelo maior tamanho da imagem que ela oferece.

Telelupas:

É um sistema óptico que aumenta o tamanho da imagem projetada sobre a retina, podem ter foco fixo ou foco ajustável e permitem o aumento e aproximação do objeto a ser visto. Há dois tipos:

As telelupas podem ser manuais ou acopladas a óculos monoculares, ou binoculares. As telelupas binoculares geralmente são de pequeno poder dióptrico, e são indicadas para o uso de pessoas que têm acuidade visual semelhante, em ambos os olhos. São usadas para assistir TV, teatro e jogos.

Os aumentos das telelupas variam de 2x até 12x, sendo melhor iniciar o processo de adaptação com aumentos gradativos. Quanto maior seu poder de aumento, menor é o campo visual.

São usadas para leitura na lousa e quando apresentam adição para perto servem para ler textos impressos e para a escrita. A leitura do quadro deve ser realizada por partes, os telescópios restringem muito o campo visual diminuindo a velocidade da leitura e da cópia da lousa e podem causar fadiga visual.

É importante que o professor conheça os auxílios ópticos de seu aluno e o incentive a usá-los, bem como esclareça a sua utilidade para todos os alunos da sala de aula. .

Mesmo sabendo das vantagens de utilizar as lupas, telescópios e óculos especiais, as crianças e jovens com baixa visão se sentem constrangidos em utilizá-los quando estão em ambiente escolar, temendo a reação dos colegas.

RECURSOS NÃO ÓPTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO

Os recursos não-ópticos são aqueles que melhoram a função visual sem o auxílio de lente. Estes recursos são utilizados como complementos dos auxílios ópticos ou, em alguns casos podem substituí-los. Funcionam facilitando a visão por meio de:

1- Modificações ambientais, melhorando a função visual através do controle da iluminação, da transmissão e da reflexão da luz e do aumento do contraste.

2- Ampliação da imagem através do uso de impressos ampliados, de sistemas de vídeomagnificação e dos computadores.

3- Utilização de acessórios para melhorar o conforto físico e o desempenho das tarefas do dia a dia.

Iluminação

A capacidade de enxergar depende basicamente do tamanho do objeto, da quantidade de luz ambiental e do contraste do objeto com o fundo.

Quando o ambiente visual é individualmente organizado, favorece a cada pessoa mais eficiência e conforto. A boa qualidade da iluminação sempre aumenta a visibilidade e conseqüentemente, o funcionamento visual.

São desejáveis adaptações individuais para os alunos com baixa visão, pois as necessidades são específicas para as condições dos olhos e para as tarefas visuais a serem executadas. Dois aspectos são igualmente importantes para terem boa visibilidade: diminuir o reflexo (ofuscamento) e aumentar o contraste.

Para quase todos os alunos com baixa visão, o reflexo reduz a visibilidade e interfere no funcionamento visual, a luz quando atinge diretamente os olhos, geralmente, cria ofuscamento. Além de reduzir a precisão de ver e o desempenho das tarefas visuais, o ofuscamento

contribui para a fadiga visual. A luz deve ser distribuída sobre as tarefas em quantidades iguais, vinda de todos os ângulos, sem refletir diretamente no rosto do aluno.

Deve-se cuidar para que os locais sejam uniformemente iluminados, evitando-se áreas escuras, principalmente nas salas de aulas, escadas, entradas e corredores. Na sala de aula, se a iluminação não for suficiente pode-se usar uma luminária portátil próxima à carteira do aluno.

Um recurso simples e muito útil para o controle da reflexão da luz é o tiposcópio, que pode ser feito com papel-cartão preto com uma abertura retangular recortada com cerca de 19 cm de comprimento por 1 cm de altura, é segurado sobre a página de leitura, aparecendo as palavras na abertura retangular.

O tiposcópio diminui a quantidade de luz que penetra no olho advinda da área circundante da leitura, isto é, diminui a reflexão da luz e o ofuscamento, também ajuda no seguimento das linhas. Outra utilização é para escrita e assinatura, podendo ser feito com várias aberturas para escrever numa página sem linhas.

A iluminação necessária para o estudante de baixa visão é altamente individualizada e todas as opções devem ser exploradas. Recomenda-se usar sistemas de iluminação variáveis conforme as necessidades individuais de cada criança, o professor especializado deve avaliar a iluminação da sala de aula e dar sugestões para sua melhoria.

Contraste

O uso de contraste adequado melhora a função visual. A lousa deve ser escura o suficiente para permitir bom contraste com o giz e estar sempre bem limpa. No caso dos alunos com baixa visão o giz utilizado deve ser o branco ou o amarelo, evitando-se as outras cores por serem menos contrastantes e mais difíceis de serem vistas pelos estudantes com deficiência de visão de cores.

As pautas dos cadernos devem ser bem escuras e até mesmo ampliadas se necessário, isto é, riscadas manualmente com traços

mais escuros, conforme a necessidade visual do aluno (linhas simples ou duplas).

Os materiais escolares devem ter bom contraste, utilizando-se tinta preta em papel branco: caneta de ponta porosa preta, réguas adaptadas (coloridas ou com faixa preta) caneta esferográfica preta e lápis preto nº 6B, cujo grafite é mais mole e mais contrastante.

Para gráficos e cartazes, utilizar cores como amarelo em fundo preto, azul ou verde em fundo branco, cores escuras em fundo luminoso. Os materiais mimeografados devem ser reforçados com tinta preta para melhorar a nitidez.

Ampliação

Alguns alunos com baixa visão conseguem ler os livros escolares, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental que apresentam tipos de letras maiores. Caso seja necessário o uso de tipos ampliados pode-se fazer a ampliação manual, em fotocopiadora (xerox ampliado) ou no computador.

Ao realizar a ampliação, levar em conta o tamanho da letra (alterações no campo visual não permitem ampliações exageradas), a fonte (onde pode ser encontrado o espaçamento adequado entre letras), o espaçamento das linhas, a cor e o brilho do papel e a patologia do aluno.

O fotocopiadora tem seu uso limitado pela perda de contraste que ocorre , pelo volume, necessitando de sulfites maiores ou páginas adicionais e por não atender às necessidades de todos os alunos.

A ampliação manual deve seguir alguns requisitos: clareza e uniformidade de caracteres, espaços regulares entre palavras, tamanho adequado de caracteres, contraste máximo entre o papel e a escrita. Para escrever usar lápis 6B ou caneta hidrográfica preta.

O computador permite uma ampliação mais perfeita; diversas fontes são adequadas para o aluno com baixa visão. Entre as mais adequadas podemos citar Arial, Arial Black e Verdana. O tamanho, quando possível deverá respeitar as características individuais, mas o corpo 24 atende a grande número de alunos.

O tipo de fonte e tamanho deve ser orientado pelo professor especialista que atende o aluno na estimulação visual, na falta deste, o próprio professor da sala pode testar o tipo de letra mais confortável para seu aluno.

Recursos eletrônicos para ampliação:

Em função dos rápidos avanços tecnológicos, os preços baixaram para alguns dispositivos a serem descritos, mas ainda podem ser caros para serem comprados pelas pessoas ou escolas:

1- Circuito fechado de televisão com sistema de ampliação (CCTV): O material a ser lido é posicionado sob um sistema de lupas e a imagem ampliada é mostrada num monitor. O aluno pode usar este dispositivo para ler livros e mapas comuns, bastante ampliados.

É um dispositivo flexível, de forma que o contraste e a cor podem ser alterados assim como a magnificação. Pode-se mudar a polaridade (o preto em fundo branco pode ser visto como impressão branca em fundo preto), bem como pode ser utilizado em cores, facilitando a discriminação de quadros e mapas, para os alunos que não tem problemas em relação à percepção de cores.

O CCTV permite grandes ampliações de imagem e leitura mais rápida e de duração mais longa do que os auxílios ópticos, possibilita ao aluno posicionar-se a uma distância normal do material a se observado.

2 – Computadores: Hoje os computadores estão sendo largamente usados, tanto nas escolas como no trabalho. Além da ampliação do material através de fontes adequadas a cada aluno com baixa visão, este dispositivo permite o acesso ao conhecimento, a realização de atividades e até de avaliações.

Através de softwares com programas de acessibilidade, que possibilitam configurar tamanho de letra, contraste e brilho da tela, ou de programas com sintetizador de voz (Dos Vox, Virtual Vision, Jaws) que permitem ouvir o que aparece na tela por um alto-falante ou fone de ouvido, o aluno com baixa visão tem acesso à Internet, pode digitar trabalhos, fazer pesquisas e realizar as tarefas elaboradas pelos professores, entre outras atividades escolares.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Conjunto de ajustes que favorecem o acesso de todos os alunos à proposta curricular do Ensino regular. Podem se constituir de pequenos e de grandes ajustes nos objetivos educacionais, nos conteúdos programáticos, nos procedimentos e estratégias, no processo de avaliação e na temporalidade.

O Ministério de Educação, através da publicação “Saberes e práticas da Inclusão - Desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC/SEESP , 2006, orienta sobre as adequações curriculares, conforme descrito a seguir:

Adequações para o aluno com Baixa Visão que favorecem o acesso ao currículo

- Prover o aluno de baixa visão com meios de comunicação compatíveis com as suas possibilidades: material ampliado (livros, provas, atividades em geral), uso do computador, softwares educativos em tipos ampliados, livro falado, computador com sintetizador de voz e periféricos adaptados e outros recursos tecnológicos.
- Proporcionar ao aluno com deficiência visual, os materiais adaptados às suas necessidades educacionais: Lápis 6B, caderno com as pautas reforçadas e se necessário duplas, caneta de ponta porosa preta e de cores contrastantes, régua com contraste, entre outros.
- Incentivar e possibilitar o uso dos auxílios ópticos prescritos pelo médico oftalmologista: óculos, lupas e telescópios. O auxílio deve ser apresentado para a classe como um avanço tecnológico e de grande valia. A falta de correção óptica pode levar o aluno a ter um rendimento escolar insuficiente, dificultando sua inclusão.
- Posicionar o aluno na sala de aula em lugar bem iluminado e próximo ao quadro. Recomenda-se sentar na primeira carteira da fila central, se necessário, colocar uma luminária iluminando as atividades que o aluno está fazendo.

Adequações nos Conteúdos Curriculares e nos Métodos de Ensino

Para que o sistema educacional contemple as necessidades especiais dos educandos com baixa visão, também são necessárias adaptações de objetivos (mudanças no conteúdo e no processo de avaliação) e adaptações no método de ensino (didático-pedagógicas).

Adequações nos conteúdos curriculares e no processo avaliativo:

- Adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, considerando as características individuais do aluno
- Considerar que o aluno com baixa visão pode atingir os objetivos comuns ao grupo em um período de tempo maior, para isso, variar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.
- Eliminar conteúdos e critérios de avaliação para os alunos com baixa visão que, em função da sua deficiência, dificultem o alcance dos objetivos definidos para o seu grupo, sem comprometer sua escolarização e promoção escolar.

Adequações metodológicas e didáticas:

Compreendem os métodos de ensino, as técnicas e estratégias adotadas, a organização dos alunos, o processo de avaliação. Entre elas:

- Promover a aprendizagem cooperativa é importante que o aluno seja agrupado com os colegas que mais se identifique.
- Utilizar-se de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação diferentes dos usados para a classe, quando necessário, sem prejudicá-lo em relação aos objetivos educacionais estabelecidos para ele.
- Disponibilizar apoio físico, verbal, visual e outros ao aluno com baixa visão, possibilitando a realização das atividades escolares e do processo avaliativo. O apoio deverá ser oferecido pelo professor regente, de sala de recursos, itinerante ou pelos próprios colegas.
- Introduzir atividades complementares individuais que propiciem ao aluno alcançar os objetivos comuns ao grupo, que podem ser

realizadas na própria sala de aula, na sala de recursos ou no centros de atendimento.

- Eliminar atividades que o aluno esteja impossibilitado de executar, substituindo-a por outras que tenha condições de realizar.

- Substituir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno, em razão de sua deficiência, por objetivos e conteúdos acessíveis, básicos e significativos para o aluno.

- Encorajar, estimular e reforçar a participação, a comunicação, a iniciativa e o desempenho do aluno. O professor deve sempre estimulá-lo verbalmente, as expressões faciais ou gestuais à distância podem não ser percebidas.

- Conceder-lhe tempo suficiente para a realização das tarefas e avaliações, considerando que o aluno com baixa visão é mais moroso para completar suas atividades escolares.

- Diversificar as condições de acesso aos conteúdos, alternando cópia do quadro, com conteúdos ditados e auxílio dos colegas. Conceder-lhe mais tempo para tomar notas e acompanhar o raciocínio, bem como tempo para descanso visual.

- A utilização de lupas e telescópios auxilia a aprendizagem, mas são recursos que tornam morosa a leitura e cópia de impressos e da lousa, podendo causar fadiga visual.

- Com o objetivo de evitar a fadiga visual, devem-se organizar as atividades escolares, permitindo momentos de descanso ocular: leitura e escrita alternada com perguntas orais, atividades na lousa e escrita no caderno, com trabalhos em artes ou aulas de educação física

- Conteúdos complexos, envolvendo raciocínio matemático, devem ser explicados individualmente para o aluno, em uma distância que ele consiga enxergar e acompanhar toda explicação.

- Providenciar, junto à Direção da escola, a ampliação dos materiais impressos e dos recursos tecnológicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão.

- Incentivar a participação nas atividades acadêmicas possibilitando maior integração com os colegas, por exemplo, a tarefa de

entregar atividades dá-lhe a oportunidade de ver quem está na sala e como está sua carteira em relação aos demais colegas.

ADEQUAÇÕES NA SALA DE AULA

Para a inclusão do aluno com baixa visão na classe regular de ensino, são necessárias adaptações que favoreçam condições de participação, facilitem o aprendizado e melhorem seu desempenho acadêmico. As principais são: Posicionamento em sala de aula e adaptação de materiais.

Posicionamento em sala de aula

Normalmente, a primeira carteira da fila central da sala de aula, em frente à lousa, é a melhor posição para o aluno com baixa visão. Caso enxergue menos ou seja cego de um dos olhos, provavelmente, terá que sentar um pouco mais à direita ou à esquerda .

Se usa algum sistema telescópico para longe (telelupa) deverá sentar-se a uma distância fixa do quadro negro (cerca de 2 metros), conforme orientações de seu oftalmologista e/ou do professor especialista.

Quando forem dadas demonstrações, procurar fazê-las no centro do quadro., se precisar, deixe o estudante com baixa visão ficar perto ou ao lado da explicação.Em alguns casos, faz-se necessária a demonstração no caderno do aluno.

Algumas patologias não permitem o uso de telescópio e mesmo os alunos que o utilizam podem ter fadiga visual ao usá-lo por um longo período, nestas situações, o professor deve utilizar-se de outros recursos que permitam a apropriação dos conteúdos pelos alunos com deficiência visual:

- Ler em voz alta, pausadamente, o que estiver escrevendo no quadro negro. O aluno poderá anotar como se fosse um ditado.
- Entregar ao aluno a cópia das anotações passadas na lousa, ampliadas de acordo com suas necessidades.
- Permitir que os colegas o auxiliem, ditando em voz baixa o conteúdo do quadro negro, para que possa copiá-lo.
- Possibilitar momentos de “descanso ocular”, tais como, leitura e escrita alternadas com perguntas orais, cópia de livro, tarefas

em grupo, entre outras. Quando estiver com fadiga visual é recomendável que feche os olhos por alguns momentos.

- Quando dirigir-se ao aluno com baixa visão, chame-o pelo nome. A dificuldade visual para longe impede que veja expressões de aprovação (como um sorriso), solicitação de participação ou outras, expresse-se sempre verbalmente com este estudante.

- Encoraje o aluno com baixa visão a conhecer o espaço da sala de aula, a posição das carteiras onde se sentam seus colegas e a movimentar-se pela sala para obter materiais e informações.

- Para estimular a independência do aluno com baixa visão deixe que faça as atividades sozinho sempre que possível, por outro lado é fundamental a colaboração dos colegas. Estimule a integração com seus colegas e o sentimento de auto-estima, ele deve ser encorajado a oferecer e aceitar ajuda dos colegas.

- Para a segurança do aluno com baixa visão, as mudanças na posição da mobília da sala de aula devem lhe ser comunicadas .

Adaptações de Materiais

As adaptações de materiais necessárias em sala de aula referem-se à iluminação, ao contraste e à ampliação, temas que já foram abordados. Reforçamos alguns aspectos:

A iluminação não pode causar ofuscamento e deve permitir a melhor eficiência visual possível, sempre lembrando que vai depender da patologia do aluno, o que é bom para um pode não ser para outro. O sol direto nas áreas de trabalho e superfícies brilhantes deve ser evitado para não haver ofuscamento (reflexo). O ideal é que haja orientação do professor especialista em relação a esta questão.

O contraste e a ampliação dos materiais devem ser feitos com antecedência, para que o aluno possa acompanhar as aulas. Através do professor especialista deverá obter as informações necessárias sobre o melhor tipo de fonte, tamanho, espaço entre letras e linhas e contraste adequados ao seu aluno com baixa visão.

Outro recurso de ampliação de imagem utilizado pelo aluno com baixa visão é a aproximação do material dos olhos, desde que não cause muito cansaço visual pode ser permitido. Forçar os olhos não

prejudica, quanto maior o uso do olho melhor a utilização do potencial de visão.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

De acordo com a concepção e proposta de avaliação do MEC (Saberes e práticas da inclusão - Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão Brasília – 2006) a “ Educação é o processo formal de favorecimento, ao aluno, do acesso e apreensão do saber historicamente construído e sistematizado” e a escola é o espaço institucional que tem como função social, criar as condições necessárias para que este processo ocorra, com o objetivo de formar indivíduos para uma interpretação fundamentada e crítica do mundo e da sociedade.

A Avaliação é considerada um processo que tem como finalidade verificar se e quais objetivos pedagógicos estão sendo atingidos, identificar problemas na relação ensino-aprendizagem e detectar os aspectos que necessitam redirecionamento.

A Avaliação é de caráter compreensivo e não classificatório e exige a análise bidirecional da relação professor-aluno, na busca da compreensão de como um age com outro, de como é que um afeta o outro, dentro de um contexto da sala de aula, da escola e da sociedade.

Requer a verificação do que foi apreendido pelo aluno, de como se dá o seu pensar, bem como requer a identificação do que e como o professor está ensinando e quais mudanças devem ocorrer nas estratégias pedagógicas adotadas.

É atribuição de o professor pensar sobre o pensar do aluno, analisar os efeitos de sua atuação no processo de aprendizagem, redirecionando sua prática em função dos resultados encontrados. Somente assim a avaliação será um processo efetivo de diagnóstico pedagógico, compreensivo e indicador de ajustes.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Esta pesquisa foi realizada junto a professores que atuaram no ano de 2008 com alunos de baixa visão em escolas públicas de Curitiba. Foram investigados , através de questionários, 20 professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, 90% eram do sexo feminino.

Estes professores não possuem formação na área da Educação Especial e ainda não tinham recebido o Serviço Itinerante do Centro de Estimulação Visual do CRAID.

Dos sujeitos participantes, 3 ministram aulas de Português, 3 de Matemática, 3 de História, 2 de Ciências, 2 de Geografia, 2 de Inglês, 2 de Educação Física, 2 de Artes e 1 de Espanhol.

Aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas, que enfocou as seguintes categorias: Conhecimento sobre o aluno com baixa visão, procedimentos do professor perante o aluno com baixa visão, conhecimento sobre os recursos pedagógicos e auxílios ópticos, aprendizagem e avaliação, conhecimento do professor sobre a Inclusão do aluno com baixa visão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do que foi exposto neste trabalho, desde sua introdução que pretende fornecer um embasamento teórico até a análise dos dados sobre a experiência dos sujeitos pesquisados, pode-se chegar a algumas interpretações e conclusões que poderão servir de reflexão e fornecer subsídios para o processo de Inclusão dos alunos com baixa visão no Ensino Regular.

Quanto ao tempo de exercício profissional, a maioria dos participantes (14 docentes – 60%) apresentaram um longo período de experiência, com no mínimo dez anos de atuação no magistério. A maior parte (dez) concentra-se na faixa entre 15 e 30 anos de serviço.

Os dados sobre o tempo de trabalho com alunos de baixa visão demonstram que apenas 35% (sete) tinham experiência prévia para

atuarem com estes alunos, o tempo de trabalho variou entre um e oito anos. Os outros 65% (13) começaram a ministrar aulas para eles este ano.

É importante salientar que o tempo de atuação dos professores com os alunos com baixa visão, sugere período restrito de experiência que, aliado à falta de formação e informação pode conduzir a uma precária atuação no que se refere à inclusão.

Em relação ao conhecimento que o professor possui sobre seu aluno, 80% (dezesseis) afirmaram não saber qual é sua deficiência visual/doença ocular, 75% (quinze) não compreendem como ele enxerga e quais são suas dificuldades visuais, 95% (dezenove) não conhecem sua trajetória de vida (familiar/escolaridade/relações de amizade), 65% (treze) docentes não sabem quais são suas dificuldades e possibilidades nas interações sociais, 75% (quinze) não sabem quais são suas capacidades e expectativas de vida e 70% (quatorze) não conhecem as conseqüências do esforço visual feito por estes alunos.

Segundo AMIRALIAN(2004), “ sabe-se o que é enxergar ou não enxergar, mas é muito difícil compreender limitações que variam não só em relação à acuidade visual , mas, também, em relação ao campo visual, à sensibilidade aos contrastes, à adaptação à luz e ao escuro, à percepção de cores e principalmente à eficácia no uso da visão”, como os alunos com baixa visão enxergam e quais as implicações que a dificuldade visual pode trazer ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para esta autora, a ausência de clareza sobre como estas crianças percebem o mundo leva os professores a considerarem as suas dificuldades como decorrentes de outras incapacidades pessoais e não de sua limitação para enxergar.

No que concerne ao procedimento do professor perante o aluno com baixa visão, 50% (dez) não possuem informações sobre adaptações na sala de aula (posicionamento do aluno/iluminação/utilização da lousa) 40% (oito) possuem estas informações e 10% (dois) conhecem um pouco. Quatorze docentes (70%) conseguem dar-lhes uma atenção diferenciada e apenas 40%

promovem situações de interação social entre estes alunos e seus colegas, através de trabalho em equipe e atividades lúdicas.

Considerando as dificuldades afetivo-emocionais dos alunos com baixa visão conforme AMIRALIAN (2004): “ As crianças e jovens com baixa visão estão, com freqüência, isolados. Não pertencem ao grupo de cegos, nem dos videntes”. Este resultado mostra que os professores do ensino comum não estão contribuindo para a superação desta dificuldade.

O fato de apenas 40% (oito) possuírem informações sobre adaptações na sala de aula compromete o processo ensino aprendizagem destes alunos, pois elas são necessárias para facilitar o aprendizado e melhorar seu desempenho acadêmico.

A afirmação de 70% (quatorze) dos professores, de que conseguem dar-lhes uma atenção diferenciada é contraditória com a falta de informação sobre sua deficiência, o desconhecimento de como eles enxergam/ desempenho e dificuldades visuais e a afirmativa de 70% (quatorze) de que não conhecem as conseqüências do seu esforço visual.

Esta atenção diferenciada não repercute em conhecimento do aluno e de suas dificuldades e nem em ações pedagógicas. Para evitar a dificuldade visual devem-se organizar atividades de classe de modo a permitir momentos de “descanso ocular”. No que diz respeito aos conhecimentos sobre os recursos pedagógicos e auxílios ópticos, 60% (doze) dos investigados não conhecem os auxílios ópticos utilizados pelo seu aluno.

De acordo com CARVALHO (1994), o professor deve conhecer previamente o auxílio óptico do aluno e se conscientizar de sua utilidade, encorajando-o a usá-lo.

Sobre as possíveis estratégias e adaptações que viabilizam o acesso ao conhecimento para os alunos com baixa visão, 40% (oito) não conhecem nada, 35%(sete) conhecem um pouco e 20%(quatro) não responderam.

O desconhecimento destas estratégias e adaptações reflete a falta de formação/informação dos docentes, necessárias para uma

Inclusão efetiva. O aluno com necessidades educativas especiais precisa, muitas vezes, de condições diferenciadas para o processo educacional. O princípio de equidade assegura oportunidades diferenciadas, tantas quanto forem necessárias, com vista à busca da igualdade.

Na categoria Aprendizagem e Avaliação, quando questionados sobre quais são as dificuldades e possibilidades de seu aluno com baixa visão em relação à sua disciplina, 50% (dez) professores não responderam quais seriam as possibilidades, 25% (quatro) afirmaram “todas”, dois docentes citaram a necessidade de ajuda/adaptações para o aluno acompanhar suas aulas, as outras opiniões variaram entre ‘ a possibilidade do aluno ouvir”, “ o crescimento pessoal e aprendizado igual aos outros” e “ desenvolver melhor a oralidade”.

No que se refere às dificuldades, 45% (nove) citaram a “leitura”, 15% (três) “ enxergar na lousa”, 15% (três) afirmaram que não tem nenhuma dificuldade, 10% (dois) ‘ igual a dos outros alunos” e 10% (dois) não responderam.

Constata-se que foram levantadas mais dificuldades do que possibilidades e as dificuldades estão relacionadas à deficiência visual dos alunos (70%), demonstrando que o professor reconhece a sua limitação visual. Porém, este reconhecimento não está refletindo na sua práxis, a qual deveria contemplar as necessidades educativas especiais deles, removendo as barreiras que dificultam sua aprendizagem.

A atitude de não citarem possibilidades, com apenas 20% (4) acreditarem em “todas”, leva-nos a refletir sobre as barreiras atitudinais. CARVALHO (2000) questiona como a diversidade é percebida pelos professores, como elemento que enriquece ou entreve à sua prática pedagógica planejada para turmas homogêneas, o que pensam e sentem em relação à presença de alunos com deficiência em suas turmas: O que prevalece no movimento em sua direção: a comisseração, a tolerância, a obrigação ou a crença em suas potencialidades, apesar das limitações impostas pela deficiência?

Segundo CARVALHO (2000), são questionamentos muito importantes, pois “ a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos existentes.”

Para 50% dos docentes, a participação dos alunos é boa, para 40% é pouca ou não participa e 10% consideram-na excelente.

Se para 60% a participação é efetiva, como explicar o fato de 50% não saberem dizer quais são suas possibilidades em relação à sua disciplina? Pode-se inferir que os professores não estabelecem relação entre as manifestações em aula e a identidade de cada um dos alunos. O professor necessita mediar as experiências sociais dos alunos, levando-os a tomar consciência de seus procedimentos.

Após explicarem o conteúdo, os docentes verificam a aprendizagem e compreensão do aluno com baixa visão da seguinte maneira: 25% através de atividades escritas, 35% oralmente, 5% através de trabalhos em equipe, 5% pela sua atenção e 30% não explicaram.

Solicitados a explicarem se avaliam o aluno com baixa visão nas mesmas condições que os outros alunos, 65% (treze) afirmaram que sim, 30% (seis) que não e um não respondeu. Entre os que responderam “sim”, as explicações diversificaram: a dificuldade está na baixa visão,tem a mesma capacidade que os demais.

Entre os que responderam “não” as respostas foram: considerar suas condições, existir um olhar diferente, com outros mecanismos. Não explicaram de que forma são realizadas as avaliações.

O Ministério da Educação, através da publicação “ Saberes e práticas da Inclusão – Desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.Brasília:MEC/SEESP,2006, orienta sobre as adequações metodológicas e didática nos conteúdos curriculares e no processo avaliativo. A saber, entre outras:

- Considerar que o aluno com baixa visão pode atingir os objetivos comuns ao grupo em um período de tempo

maior, para isso, variar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

- Utilizar-se de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação diferentes dos usados para a classe, quando necessário, sem prejudicá-lo em relação aos objetivos educacionais estabelecidos para ele.
- Conceder-lhe tempo suficiente para a realização das tarefas e avaliações, considerando que este aluno é mais moroso para completar suas atividades escolares.

Na categoria “ Conhecimento do professor sobre a inclusão de aluno com baixa visão, 80% (dezesseis) afirmaram não terem tido informações de como trabalhar com seu aluno, os 20% (quatro) que já possuíam alguma informação a obtiveram através da rede regular de ensino e de cursos.

Os professores necessitam de apoio para afrontar o desafio de uma escola inclusiva. A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Conseqüentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças. Todos os docentes precisam ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção à diversidade, à adaptação do currículo, á avaliação diferenciada e ás necessidades educacionais mais relevantes, associadas aos diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais. (MEC/SEESP,2005).

Na auto-avaliação sobre os conhecimentos para trabalhar com o aluno, a maior parte dos docentes declarou deter pouco (55%) ou nenhum conhecimento (20%) e apenas 25% afirmaram possuir conhecimento médio sobre o assunto.

Esta auto-avaliação vem ao encontro aos dados demonstrados anteriormente de que 80% dos professores não receberam informações de como proceder. Por outro lado, percebe-se que não houve nenhum movimento para mudar esta situação, seja por parte do professor ou da escola onde ele atua.

Entre as informações que gostaria de receber destacam-se: adaptação de materiais (80%), doença ocular (70%), desempenho

visual (60%), adequações metodológicas e didáticas (60%), dificuldades afetivo-emocionais (50%), acuidade visual/campo visual (45%), informações sobre posicionamento em sala de aula e iluminação (40%) e 35% sobre adequações curriculares e uso de óculos comum.

Tendo em vista o interesse do professor sobre adaptações de materiais, percebe-se que ele reconhece a necessidade do mesmo, só não sabe como fazê-lo. O interesse demonstrado sobre o desempenho visual parece indicar a necessidade de conhecer as possibilidades visuais do aluno em sala de aula.

No que se refere à doença ocular/auxílios ópticos, é importante que o professor detenha esta informação, assim como sobre a indicação de óculos, lupas manuais e telescópios, além das razões desta conduta. Com esse tipo de informação ele irá entender melhor as dificuldades do aluno, incentivá-lo a usar os auxílios e valorizar a necessidade de modificações ambientais e adaptação de materiais.

O interesse de apenas 50% pelas dificuldades afetivo-emocionais do aluno, demonstra o desconhecimento sobre esta questão, deixando-a em segundo plano, assim como as adequações curriculares que só foram citadas por 35% dos docentes. Este fato pode sugerir que os professores desconhecem o reflexo das dificuldades afetivo-emocionais no processo ensino-aprendizagem e a importância das adequações curriculares na Educação Inclusiva.

Por outro lado, 60% desejam obter informações sobre adequações metodológicas e didáticas, o que pode indicar consciência de que o aluno com baixa visão possui necessidades educativas especiais que podem ser atendidas através de estratégias diferenciadas.

Em relação ao conceito de “Educação Inclusiva”, 35% dos docentes definiram como “ todos os alunos tendo direito de estudar na escola comum, mas que os professores precisam de capacitação para a inclusão ter êxito, 35% conceituaram-na como “ a participação de todos os alunos (crianças com necessidades educacionais especiais e demais crianças) no Ensino Regular”, 10% são “ a favor da inclusão dependendo do tipo da deficiência”, e 15% não responderam.

Entre as falas dos docentes destacamos: “Incluir para não excluir”, “possibilitar o convívio com as diferenças”, “acolher pessoas com qualquer deficiência em uma escola para ditos normais”.

A idéia da presença de alunos com necessidades educativas especiais na classe comum constitui-se aqui como principal aspecto do conceito de inclusão (70% dos docentes). No entanto, o fato desses alunos estarem no mesmo ambiente com os demais não quer dizer que estejam incluídos, realmente, no contexto regular.

Os docentes precisam de apoio para afrontar o desafio da escola inclusiva, que implica em mudanças em suas práticas pedagógicas. Embora não se concentre nele toda a responsabilidade, seu desempenho é primordial neste processo. Dentro desta perspectiva, constatamos que 35% dos professores ressaltaram a importância de receberem capacitação para que a inclusão tenha êxito.

Quando solicitados a opinarem sobre o que é preciso para que a inclusão do aluno com baixa visão ocorra de forma plena e satisfatória, 50% citaram a formação de professores através de cursos que os preparem para trabalhar com estes alunos, indicando que se faz necessário a realização de cursos de capacitação para que todos os envolvidos no processo inclusivo tenham condições de desenvolver um trabalho adequado às necessidades desse alunado.

Infra-estrutura e materiais adequados foram apontados por 35% dos docentes, apoio pedagógico especializado (20%) e redução de números de alunos nas turmas de inclusão foi citado por 10% dos docentes. Alguns profissionais consideraram relevante a adaptação de currículos, conhecer a doença ocular, ter informações da família e a socialização do aluno na sala de aula.

CONCLUSÃO

O estudo apresentou alguns dados que permitem uma reflexão sobre os aspectos que têm permeado a inclusão do aluno com baixa visão no Sistema Regular de Ensino.

Os principais resultados demonstram a falta de informação/formação dos professores do ensino comum para atuar com estes alunos. Os docentes estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e necessitam de formação e apoio para tal.

O discurso da maioria dos participantes evidencia uma posição favorável à inclusão, tendo sido ressaltada a importância da capacitação dos professores e do apoio especializado, instrumentalizando-os para conhecerem e atenderem às necessidades educativas especiais de seus alunos.

Em face do quadro apresentado, tornou-se evidente os obstáculos à proposta da inclusão. O principal deles parece ser a falta de preparo do professor para atuar com estudantes de baixa visão.

A maior parte dos docentes não conhece sua doença ocular, seu desempenho visual, seus auxílios ópticos, dificuldades e possibilidades, dificuldades afetivo-emocionais, adaptações em sala de aula, adequações curriculares, adaptação de materiais, adequações metodológicas e didáticas, entre outros necessários para sua aprendizagem.

A falta de informações apresentadas pelos educadores é preocupante e indica que ações governamentais sejam implementadas. É necessária a redefinição dos modelos de formação dos professores, visando contribuir para uma prática mais eficaz e de acordo com as necessidades de cada aluno.

Atualmente, poucas escolas e Universidades que formam professores, abordam a questão da deficiência em seus currículos, e quando tal acontece, costuma ser de forma superficial.

Inclusão requer a valorização das diversidades e não a reprodução em aula das práticas de homogeneização.

A atualização periódica também é indispensável. A formação em serviço deveria ser ofertada aos docentes, através de seminários , cursos de capacitação e outros eventos formadores.

Outro aspecto a se destacar é sobre o apoio especializado. Segundo o documento “ De qual política de Inclusão educacional estamos falando? Inclusão escolar e o Atendimento à Diversidade (SEED-DEE, 2008)” , a inclusão educacional para efetivar-se necessita do suporte da Educação Especial, incluindo a implantação e/ou implementação de uma rede de apoio.

No caso específico dos alunos com baixa visão, este apoio vêm se dando através dos CAEDVS , CAPS e do Serviço Itinerante. Estes serviços precisam ser reestruturados e ampliados para que cumpram seu papel de forma eficaz. Os profissionais especializados na área visual têm muito a oferecer aos professores da rede comum e vice-versa.

“O processo de inclusão desestabilizou velhas certezas, uma vez que trouxe inúmeros questionamentos sobre concepções e práticas arraigadas na educação. Se os professores especialistas dominam estratégias metodológicas específicas que beneficiam os alunos especiais, desconhecem, muitas vezes, princípios teórico-metodológicos subjacentes às diferentes áreas de conhecimento, já que seu ‘fazer pedagógico’ esteve por anos relacionados a práticas de reabilitação. Ou seja, profissionais de ambos os contextos de ensino possuem experiência acumulada em suas áreas de atuação que devem ser mutuamente valorizadas. Dessa forma, não há que se perder de vista a necessidade de um trabalho conjunto e interligado que se concretize interdisciplinarmente na aprendizagem da criança, de modo a não se caracterizarem dois processos distintos e desvinculados, ou seja, duas ‘educações’: a regular e a especial” (EDLER CARVALHO, 2000 – in: SEED/DEE, 2006).

Consideramos que tratar de educação para todos implica em aprimorar, mas também aproximar os ideais da formação dos educadores sem dicotomia entre professor regular e especialista. Rever

as estratégias nos encontros e congressos de formação de educadores sem distanciamentos e sim de aproximação e trocas de conhecimentos visando à construção de uma educação para todos.

“A SEED situa sua política como “inclusão responsável”.” No documento “Inclusão e Diversidade: Reflexões para a Construção do Projeto Político Pedagógico” (DEE, 2006), afirma que “uma inclusão responsável requer a constante avaliação dos serviços prestados , seja em escolas comuns, seja em escolas especiais.”

O desafio da inclusão escolar é enfrentado pela Secretaria de Estado da Educação como uma possibilidade de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender” (MATISKEI, 2004).

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criar mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. (CARVALHO,2004)

Para que o processo de inclusão educacional seja efetivo, assegurando o direito à igualdade com equidade de oportunidades, é indispensável a revitalização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e do suporte da SEED, através da provisão de recursos humanos, técnicos e tecnológicos, conforme prevê a deliberação nº 02/03 – CEE.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Sou Cego ou enxergo? As questões da Baixa Visão.** In: **EDUCAR EM REVISTA.** Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004.p. 15-27.

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.**Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE/CEB n.17/2001 .**

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP,2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva-Fundamentação Filosófica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. vol.1. .** Brasília: MEC/SEESP , 2001.

BRASIL.Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Deficiência Visual, vol.2.** Brasília:MEC/SEESP,2001 .

BRASIL, Ministério da educação/ Secretaria de educação especial. Saberes e práticas da inclusão- **Desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** Brasília: MEC/SEESP , 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Deficiência Visual – **Reflexão sobre a Prática Pedagógica.** São Paulo. Laramara, 1997.

CARVALHO, Keila Miriam M. [et al.]. **Visão Subnormal: orientações ao professor do ensino regular:** 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp,1994.

CARVALHO,Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.**-Porto Alegre: Mediação,2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação,2004.

MATISKEI, Angelina C.R. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas.** In: EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004. P. 185-202

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação.**Deliberação 02/03.** Curitiba,SEED/CEE:2003

PARANÁ.Secretaria de Estado de Educação.Departamento de **Educação Especial.Inclusão e Diversidade: reflexão para a construção do projeto político-pedagógico.** Curitiba, SEED/DEE: 2006.

PARANÁ.Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** Documento Preliminar. Curitiba, SEED/DEE: 2006.